

Terms: \$2.00 per Annum in Advance. — Address: Concordia Publishing House, St. Louis, Mo.

Evangelisch - Lutherisches
Schulblatt.

Monatschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von der

Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert im Namen des Lehrerkollegiums des Seminars in Addison

von

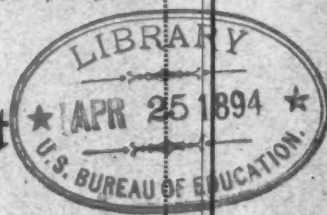
Pfr. C. A. W. Frank.

Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht,
denn solcher ist das Reich Gottes.

Matth. 10, 24.

29. Jahrgang. — April.

St. Louis, Mo.
CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.
1894.



Entered at the Post Office at St. Louis, Mo., as second-class matter.

Inhalt.

	Seite
Schul- und Anstaltswesen in den Vereinigten Staaten.....	97
Wanderung durch die Gemeindeschule.....	101
Die Orgel.....	113
Herbart: Ziller und kein Ende.....	119
Schulen in Japan.. ..	124
Arithmetische Aufgaben	127
Wieviel blinde Kinder unter 16 Jahren giebt es in unserm Synodalverband?... ..	128

ro
M
m
ge
ry
w
un
vo
un
ge
ha
vö

be
un
vo
fd
rö
es
da
m
G
U
me
de
hö
ha

Evang. = Luth. Schulblatt.

29. Jahrgang.

April 1894.

No. 4.

Schul- und Anstaltswesen in den Vereinigten Staaten.

Der sehr verspätete Bericht des Zensus-Bureaus über das Erziehungswesen innerhalb der Vereinigten Staaten enthält manche höchst interessante Mittheilungen. Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, daß unser Land mehr als irgend ein anderes für Erziehungswesen verausgabt. Nicht weniger als \$138,786,393 werden nämlich jährlich für diesen Zweck ausgegeben, wovon allerdings der bei weitem größte Teil durch Steuern aufgebracht wird, obgleich auch eine ganz bedeutende Summe durch freiwillige Beiträge und Schenkungen beigesteuert wird. So geht aus dem Bericht auch hervor, daß so ziemlich ein Viertel der Bevölkerung, etwa 15,000,000, Schulunterricht irgendwelcher Art genießt, eine Zunahme von 28.31 Prozent gegen 1880, während sich die Bevölkerung nur um 24.86 Prozent vermehrt hat, so daß also die Entwicklung des Schulwesens das Wachstum der Bevölkerung überholt hat.

Die Zahl der Schulkinder beträgt 14,172,743, wovon 12,768,905 in den öffentlichen Schulen und 1,603,828 in Parochial- und Privatschulen unterrichtet werden. Die beiden einzigen Kirchengemeinschaften, bei denen von Parochialschulen die Rede sein kann, die Lutheraner und die Römischen, haben zusammen 778,436 Schulkinder, von denen 620,496 auf die römische, 157,940 auf die lutherische Kirche entfallen.¹⁾ Außerdem giebt es noch 21,166 Kinder in den Pfarrschulen anderer Denominationen, so daß also im Ganzen 799,602 Kinder nicht die öffentlichen, sondern Gemeindeschulen besuchen. In der That nur eine kleine Herde dem großen Heer gegenüber, welches die öffentlichen Staatschulen besucht. Welch eine Anklage liegt in diesen Ziffern für solche Kirchengemeinschaften und Gemeinden, die keine Gemeindeschulen haben! Wie traurig muß es innerhalb der meisten amerikanischen Kirchen um die Erkenntnis der allerersten und höchsten Pflicht stehen, die Eltern ihren schulpflichtigen Kindern gegenüber haben!

1) Nach dem letzten Statistischen Jahrbuch unserer Synode zählt diese allein 88,345 Schulkinder.

Nicht weniger als 219,992 Schulhäuser giebt es in unserm Lande. Von diesen stehen 32,142 in den südatlantischen, 38,962 in den südlichen Mittelstaaten, so daß also der Süden immerhin 71,104 Schulhäuser aufweisen kann. Texas ist dabei allen Südstaaten voraus.

Im Norden überflügeln Pennsylvania, Iowa, Ohio und Illinois den bevölkerststen Staat der Union, New York, und im Verhältnis ist Iowa allen voraus.

So glänzend aber dieser Bericht auf den ersten Anblick auch scheinen mag, so imponieren diese Angaben doch immer weniger, wenn wir die Dauer der jährlichen Schultermine in den verschiedenen Staaten in Betracht ziehen. Der Durchschnittstermin für den jährlichen Schulunterricht beträgt nämlich 130 Tage. New Jersey hat den längsten Termin, 192 Tage; dann folgen Rhode Island mit 188 und New York mit 187 Tagen. In den südatlantischen Staaten beträgt der Durchschnittstermin nur 91 Tage. Florida hat 120, Virginia 118, Nord-Carolina aber nur 59 Tage, also kaum zwei Monate, Schule. In Kentucky sind 109, in Texas 105, in Alabama aber nur 70 Tage Schulunterricht vorgeschrieben.

Wenn wir nun bedenken, daß von den beinahe 15 Millionen Schulkindern 96½ Prozent sich in den Grammar-Schulen befinden und die große Mehrzahl nie über diese Stufe hinauskommt und die Hälfte von ihnen nur notdürftig lesen und schreiben lernt; wenn wir lesen, daß nur etwa 3½ Prozent die für die ersten 8 Jahre (vom 6. bis zum 14. Jahre) vorgeschriebenen Fächer absolviert, und nur Ein Schüler aus 107, oder nur Einer aus 450 Personen der Bevölkerung über die Grammar-Schule hinauskommt, so müssen wir sagen, daß das amerikanische Freischulsystem für die allgemeine Volksbildung kein glänzendes, ja nicht einmal ein befriedigendes Resultat aufweisen kann.

Aus dem vorliegenden Zensusbericht geht nun aber auch noch dieses hervor, daß die Zeitdauer des Unterrichts für das einzelne Schulkind bei weitem nicht genügt. Allerdings bietet Massachusetts einen siebenjährigen Kursus, aber in Virginia, Nord-Carolina, Süd-Carolina und Florida dauert der Schulbesuch durchschnittlich nur 2½ Jahre. Erwägt man nun, daß z. B. in Massachusetts 4 Jahre auf die primary grades verwandt werden und also die Hälfte des vorgeschriebenen Schulkursus ausmachen, so ist es selbstverständlich, daß selbst in Massachusetts das Durchschnittsmaß des Schulunterrichts für den größten Teil der Bevölkerung weit hinter allem Erwarten zurückbleibt, da, wie weiter oben schon erwähnt wurde, nur etwa 3½ Prozent den vollen Grammarkursus absolvieren und also die Mehrzahl der Schulkinder nur die Primaries durchmacht.

Ein englisches Blatt, der "New York Independent", sagt betreffs dieser Zustände: "The condition would seem almost hopeless were it not for the almost universal circulation of the newspapers, which serve as a sort of continuing school and effect a slow and gradual

progress among the people throughout life along the lines of literary growth."

Wahrlich, ein schwacher Trost! Welcher Art die Volksbildung ist, welche die Zeitungen schaffen, liegt am Tage. Gott bewahre unsere Nachkommen davor in Gnaden!

Zwar ist es wahr, es giebt in unserm Lande 86,711 Zöglinge in Handelschulen, 7660 Studenten auf theologischen Anstalten, 4744 auf Advokatenschulen (Law Colleges), 22,452 auf medizinischen Anstalten, 7128 Schüler in technologischen Instituten und endlich 36,897 Schüler in den pädagogischen Anstalten, also im ganzen 165,592 Schüler auf höheren Schulen; aber der bedeutende Aufschwung gerade des höheren Schulwesens ist nicht sowohl der Fürsorge des Staates, als vielmehr der Freigebigkeit kirchlicher Gemeinschaften und einzelner Personen zu verdanken. Was auf diesem Gebiete geleistet worden ist, geschah nicht von Staats wegen, sondern zum größten Teil aus Privatmitteln.

Merkwürdig ist jedenfalls, daß von den 47,000 Studenten, die auf den eigentlichen wissenschaftlichen Universities studieren, nur 12,000 denjenigen Anstalten angehören, von denen der Religionsunterricht ausgeschlossen ist, und daß die Zahl der Studenten in den privately endowed-Anstalten heute verhältnismäßig größer ist als vor 40 Jahren.

Von jeher ist in unserm Lande für eine höhere Schulbildung reichlich gesorgt worden. Die ersten Ansiedler waren keine Abenteurer, sondern um ihres Glaubens willen Verfolgte, unter denen sich hochgebildete Leute befanden, denen eine wissenschaftliche Ausbildung am Herzen lag. Zwanzig Jahre nach der Gründung Bostons bestand schon das Harvard College. Im Jahre 1693 entstand das College of William and Mary, 1701 folgte Yale und nur wenige Jahre später entstand Princeton. Aus diesen Anfängen ist das weitverzweigte Anstaltswesen unsers Landes entstanden, das jetzt 415 sogenannte Universities und Colleges mit etwa 47,000 Studenten und Zöglingen umfaßt. Zu diesen letzteren gehören 7487 weibliche Studenten. In den Vorbereitungsanstalten (Preparatories) befinden sich 12,196 weibliche und 26,715 männliche Zöglinge.

Beachtenswert ist jedenfalls auch, daß die notwendigen Auslagen für die Ausbildung auf den Colleges größtenteils noch immer und auch wohl noch auf lange Zeit entweder von den Privatmitteln der Zöglinge oder von Philanthropen und Patrioten bestritten werden. Der jetzige Commissioner of Education findet nach gründlicher Untersuchung, daß in den 415 Colleges Zweidrittel der Gehälter und anderer notwendiger Auslagen aus Stiftungen und Schenkungen bezahlt werden und nur ein Drittel durch Tuition-fees aufgebracht wird.

Auffällig ist es auch, daß während die 10 größten Staatsuniversitäten Schenkungen im Wert von \$17,690,000 aufweisen, die 10 größten kirchlichen Universitäten für \$16,955,000 Eigentum besitzen und die 10 von

Einzelpersonen gegründeten Hauptcolleges einen Wert von \$21,856,000 repräsentieren. Hierin ist weder die reichdotierte Chicago-, noch die Stanford-Universität eingeschlossen, da über diese noch kein amtlicher Ausweis vorlag.

Wie nun aber die höheren Lehranstalten im Aeußerlichen einen ganz bedeutenden Aufschwung genommen haben, so ist auch in Bezug auf ihre Leistungen ein großer Fortschritt zu verzeichnen. Findet sich auch nicht die deutsche Gründlichkeit, so wird doch auch auf den amerikanischen Anstalten etwas Tüchtiges geleistet. Mehrere von ihnen haben einen Weltruf und eine ganze Anzahl amerikanischer Gelehrter zählt zu den Koryphäen der Wissenschaft.

Als Harvard gegründet wurde, waren die Hauptbedingungen für die Aufnahme, daß der Schüler imstande war, fließend lateinisch zu reden und lateinische Verse zu machen. Im Griechischen mußte er die Paradigmen der Haupt- und Zeitwörter fertig deklinieren können. Die einzigen Zweige der Mathematik, die gelehrt wurden, waren Arithmetik und Geometrie. Geschichte wurde nur ein halbes Jahr hindurch, Sonnabend nachmittags, eine Stunde gelesen. Im Lauf der Zeit aber sind neben den alten auch die neueren Sprachen zu ihrem Rechte gekommen und die modernen Wissenschaften werden fleißig und erfolgreich getrieben. So veröffentlichen 47 der höheren Lehranstalten nicht weniger als 189 Lehrkurse in Geschichte: Geschichte der Rechtskunde, der Sprache, der Litteratur, der Kunst etc., die in ihren jährlichen Lehrplan eingeschlossen sind.

Es darf hierbei jedoch nicht unerwähnt bleiben, daß dieser Aufschwung in den Studien nicht, wie viele Gegner der kirchlichen Anstalten behaupten, erst nach der Säkularisation unserer Staatsuniversitäten eingetreten ist. Der erste durchschlagende und bleibende Anstoß zur Hebung der wissenschaftlichen Studien ging von Prof. Joseph Henry von Princeton aus, und Lafayette College war die erste Anstalt, welche das Studium der modernen Sprachen auf gleiche Stufe mit dem der alten Sprachen stellte. Daß auch gerade die sogenannten kirchlichen Anstalten noch immer sehr begünstigt werden, beweist der Umstand, daß diese jährlich neue Schenkungen im Werte von \$2,250,000—\$8,000,000 erhalten.

Wie jammerschade ist es, daß dies viele Geld und diese reichen Stiftungen dem Reiche Gottes so wenig nützen. Die Hauptuniversitäten dieses Landes, wie Harvard, Yale und Princeton, leben von der trunkenen Wissenschaft Deutschlands. So sagte der verstorbene Prof. Christlieb in Bonn einst zu einem amerikanischen Kollegen: „Warum sammeln die Amerikaner und Engländer so viel theologischen Kehrriecht aus der Gasse, den wir Deutschen fortwerfen?“ Das gilt von den meisten theologischen Anstalten der Sektenkirchen. Und wäre das auch nicht, so beherrscht sie doch ein sektiererischer Geist. Es sind nur wenige ernste Männer, die sich hier gegen den Strom stemmen. Von den meisten kirchlichen Anstalten unsers Landes müßte St. Paulus das Urtheil fällen: „Euer Ruhm ist nicht fein!“ L.

Wanderung durch die Gemeindeschule.

IV. Lesenunterricht.

Es ist eine unbestreitbare Thatsache, daß namentlich in Städten, und daselbst wiederum in älteren Gemeinden, einem großen Teil unserer der Schule entwachsenen Jugend die Lust zum Lesen deutscher Schriften mangelt, und daß sie lieber nach englischer als nach deutscher Lektüre greift. Die tägliche Erfahrung giebt uns vielfach Veranlassung, diese Thatsache zu beklagen. Darf es aber damit sein Bewenden haben? Soll sie nicht vielmehr eine tägliche Aufforderung sein an uns Lehrer, ihre Ursachen zu erforschen; eine tägliche Mahnung zur Selbstprüfung, ob und inwiefern die Schule solches verschuldet habe; eine täglicher Sporn zu dem Streben, die Ursachen hinwegzuräumen?

Der Ursachen giebt es verschiedene. Theils sind sie in den hiesigen Verhältnissen begründet, theils fallen sie auf Rechnung des Elternhauses; aber auch unzweifelhaft zum nicht geringen Teile auf das Schulkonto der Schule.

Bei einem Teil unserer herangewachsenen Jugend findet sich die Sucht, das Deutsche abzustreifen und den Amerikaner aufzuspielen. Wer kennt sie nicht, jene Zwittergestalten, welche in ihrem Dummstolz verächtlich auf die Sprache ihrer Eltern herabsehen und sich in pöbelhaftem Dünkel mit den Kleinen amerikanischer Phrasendrescherei begnügen? Sie haben der Regel nach nicht nur ihrer Elternsprache, sondern auch ihrem Heilande den Rücken gekehrt. Eine harte Lebensschule — Widerwärtigkeit oder Krankheit — vertreibt wohl hin und wieder einigen den Dummstolz, treibt sie wieder zu ihrem Heilande und damit auch wohl wieder zu der Sprache ihrer Kirche.

Vorurteilsfreie Erwägung der hiesigen Verhältnisse zwingt uns, anzuerkennen, daß die Vorliebe für englische Lektüre zum Teil in einem Bedürfnis des bürgerlichen Lebens begründet ist. Die Landes- und Geschäftssprache wird auch die Umgangssprache unserer deutsch-amerikanischen Jugend außerhalb des Elternhauses. Englische Tagesblätter und Schriften entsprechen einem Bedürfnis, indem sie ihr den Unterhaltungsstoff in der Sprache bieten, in welcher sie ihn verwendet. Nur Unkenntnis oder Vorurteil kann dies verneinen, und es wäre vergeblich, dagegen zu kämpfen — die Jugend würde es als ein Eifern mit Unverstand empfinden. Erkennen wir darum die Thatsache an; wir entgehen damit der Gefahr, uns die Jugend gänzlich zu entfremden, und bereiten uns für anderweitige Einwirkung ein günstigeres Feld.

Wiederum zwingt uns eine vorurteilslose Erwägung unserer Verhältnisse, anzuerkennen, daß die deutsche Schriftsprache für den größten Teil unserer Jugend des Zaubers der Muttersprache ermangelt; daß ihr das Anheimelnde, Süße und Traute fehlt, das sie für denjenigen hat, welchem die Schriftsprache zugleich Muttersprache ist. „Muttersprache, Mutterlaut,

wie so wonnesam, so traut!“ gilt in Beziehung auf die deutsche Schriftsprache nur für einen verschwindend geringen Prozentsatz unserer Jugend. „Muttersprache!“ findet als Loder nur sehr leisen oder keinen Widerhall bei unserer Jugend, und als Mahnruf schwachen Anhaltspunkt.

Etwas günstiger gestaltet sich die Aussicht für erfolgreiche Einwirkung bei solchen Ursachen, welche auf das Schulkonto der Eltern fallen.

Wir finden bei vielen Eltern als erste Ursache eine Geringschätzung der deutschen Sprache. Und diese ist erklärlich. Es mangelt solchen Eltern die gründliche Kenntnis, ihre Vorzüge zu würdigen; es mangelt ihnen die Vertrautheit mit derselben, welche ihnen selber den Gebrauch lieb machen würde; es fehlt ihnen das lebendige Bewußtsein, daß wir in derselben die herrliche lutherische Bibel, den lutherischen Katechismus, das lutherische Gesangbuch, die reinen lutherischen Erbauungsbücher haben; es fehlt ihnen das Pflichtgefühl, daß Gott ihnen diese Sprache als ein Pfand anvertraut hat, mit dem sie an ihren Kindern wuchern sollen. Was Wunder, daß die Wertschätzung dann auch bei den Kindern solcher Eltern fehlt; daß sich auch bei denselben Geringschätzung findet; daß sie keine Lust haben zum Lesen deutscher Schriften.

Eine andere Ursache finden wir in der Gleichgültigkeit vieler Eltern gegen den Gebrauch der englischen Sprache als Umgangssprache der Kinder innerhalb des Elternhauses. Sie selber schätzen die deutsche Sprache noch; es fehlt ihnen auch nicht die Erkenntnis, daß in derselben die herrlichen Schätze reiner Lehre aufbewahrt sind; sie haben auch den Wunsch, sie ihren Kindern zu vererben — aber den herangewachsenen Kindern gegenüber mangelt es an der nötigen Energie. Anstatt, wie Bismarck dem jetzigen Deutschen Kaiser geantwortet haben soll: Vor dem Empfangszimmer meiner Gattin hört die Machtbefugnis des Herrschers auf! der englischen Sprache als Umgangssprache ganz entschieden eine Grenze zu ziehen, ihr nur Gastrecht — dafür ist sie Landessprache — zu gestatten im lutherischen deutsch-amerikanischen Hause, überläßt man schwächlicher Weise ihr die Herrschaft.

Ja, sagst du, solches wird genugsam von uns beklagt, auch auf unsern Konferenzen; aber was können wir thun zur Beseitigung dieser Uebelstände? Unser Arbeitsfeld ist das Schulzimmer.

Es fruchtet nichts, daß wir uns entrüsten über die Geringschätzung, daß wir bedauerlich die Achseln zucken über die Gleichgültigkeit, daß wir auf Konferenzen Jeremiaden anstimmen, und daß wir uns dann damit beruhigen, unser Kampffeld sei das Schulzimmer. So wir anders ein Herz haben für das Wohl unserer erwachsenen Jugend und das Gedeihen unserer teuren lutherischen Kirche, müssen auch wir Gelegenheit suchen, die Eltern an ihre Aufgabe zu erinnern. Bei Hausbesuchen, bei Familien und Schulfesten sollte es eines der ständigen Gesprächsthemata sein. Es schadet nicht, wenn wir darüber die Unterhaltung über Wind und Wetter der Nachbarin oder das Gespräch über schlechte Zeiten und Politik dem Produktenhändler oder

meinetwegen dem Barbier überlassen müssen. Wir sollen uns des immer bewußt sein, daß wir eine Missionsaufgabe haben.

Dabei sollen wir auch nicht vergessen, daß wir auf diesem Felde einen Vorkämpfer haben — den Pastor. Dessen Amtsarbeit wird durch diese Übelstände empfindlicher gehindert, als die unsere, und er hat vielleicht schon bis zur Ermüdung und Mutlosigkeit dagegen gekämpft. Wie wohlthuend muß dann für ihn schon die Wahrnehmung sein, daß er auch hier einen Gehilfen und Mitstreiter hat. Es kommen wohl auch für ihn Zeiten, in denen ihm ein Wort der Ermunterung hochwillkommen sein und ihn stärken würde zu frischem Mut und neuem Eifer. Ermuntere ihn getrost, daß er als Lehrer der Erwachsenen öffentlich in Schulpredigten und Gemeindeversammlungen, sowie privatim bei Hausbesuchen, Eltern und Kinder ermahne, mit dem Pfunde zu wuchern, welches Gott ihnen in und mit der deutschen Sprache anvertraut hat. Ermuntere auch den Vorstand, den Pastor in Gemeindeversammlungen und privatim darin zu unterstützen. Wahrlich, solch vereintes Wirken wird manchen Sieg erringen.

Es treten uns aber auch solche Ursachen entgegen, welche die Schule auf ihr Schuldkonto nehmen muß. Wir finden unter der aus der Schule entlassenen Jugend, und zwar sonderlich unter Knaben und Jünglingen, solche, denen sogar die mechanische Lesefertigkeit mangelt. Ihnen ist mithin das Lesen deutscher Schriften eine anstrengende Arbeit, der sie sich entziehen, sobald sie dürfen. Es fehlt das Können, die Vorbedingung der Leselust. Richtig und etwas geläufig lesen ist aber doch nur das Elementare des Leseunterrichts, und gewiß muß die Schule sich schuldig geben, wenn dies nicht erreicht worden ist. Doch muß man Ausnahmen gelten lassen. Einigen fehlt die natürliche Anlage, andere waren „Zugvögel“, wieder andere sind durch anhaltende Krankheit, oder durch anderweitige Ursachen verschuldeten unregelmäßigen Schulbesuch der Gelegenheit beraubt worden, dies Ziel zu erreichen.

Auch finden wir Jünglinge und Jungfrauen, welche zwar die mechanische Fertigkeit besitzen, deren monotones Herleiern aber beweist, daß sie vom Inhalt wenig verstehen. Ihnen fehlt die Kenntnis des Inhalts, und Bücher sind ihnen folglich tote Dinge. Die Unlust ist erklärlich; aber wer trägt die Schuld? Abgesehen von Ausnahmen, doch wohl die Schule, und hier in erster Linie die mechanische Methode des Leseunterrichts.

Noch finden wir Fälle, wo es weder an Lesefertigkeit, noch an Verständnis, noch an Leselust im allgemeinen mangelt, und doch fehlt die Lust zum Lesen deutscher Schriften. Hat auch hier die Schule sich zu beschuldigen? Bei eingehenderer Prüfung finden wir, daß das Deutschlesen als Schulaufgabe angesehen wird, die mit Entlassung aus der Schule ihr Ende erreicht habe. Die Leseübung war, namentlich auf der Oberstufe, zu sehr Selbstzweck und zu wenig Mittel. Der Grundsatz: Nicht für die Schule, sondern für das Leben! ist nicht konsequent befolgt worden. Die Schule hat versäumt, das

eigentliche Leseziel immer und immer wieder herauszustreichen, und zu Lese-
lust und Lesepflicht zu erziehen; Aufgabe und Ziel des ganzen Lese-
unterrichts sind dem Schüler nicht zum lebendigen Bewußtsein gekommen.

Sollte nun die Erwägung aller obigen Ursachen den treuen Lehrer nicht
entmutigen? Ist sein Streben nicht ein Schwimmen gegen den Strom?
Sollte er nicht lieber Zeit und Mühe auf das Englische verwenden und das
Deutsche als einen verlorenen Posten sich selber überlassen?

Sehen wir die deutsche Sprache als einen verlorenen Posten an, was
wird die Folge sein? Unsere Jugend wird mehr und mehr kirchlich ver-
wildern; die lutherische Bibel, der lutherische Katechismus, das lutherische
Gesangbuch werden ihr höchstens ehrwürdige Reliquien bleiben; Kirchen-
besuch und Sakramentsgenuß werden ihr nur Gewohnheitsache; die Predigt
wird ihr ein unverständener Vortrag und die Heilserkenntnis wird schwin-
den; die Jugend steht fortwährend in Gefahr, sich einer englischen Sekten-
kirche anzuschließen oder kirchlos zu werden. So lange in der Kirche Gottes
Wort in deutscher Zunge im Schwange geht, ist es einfach heilige Pflicht
der Gemeindeschule, die deutsche Sprache mit allen ihr zu Gebote stehenden
Mitteln zu pflegen, also auch dem deutschen Leseunterricht auf ihrem Lehr-
plan den ersten Platz ungeschmälert zu belassen. Ob das Deutsche ein ver-
lorener Posten ist oder nicht, geht die Gemeindeschule, also auch den Lehrer,
vorläufig nichts an.

Freilich ist der Kampf für Erhaltung der deutschen Sprache bei unserer
Jugend einem Schwimmen gegen den Strom vergleichbar. Aber muß denn
das Schwimmen gegen den Strom erfolglos sein? Jeder Schwimmer er-
fährt, daß es zwar ermüdet, daß aber auch wiederholte Übung zugleich er-
stärkt. Und wenn wir erlahmen wollen, haben wir nicht einen allmächtigen
Bundesgenossen, dem doch wahrlich mehr daran liegt, als uns, daß unter
derzeitigen Umständen unsere Jugend durch Erhaltung der deutschen Sprache
bei der reinen Lehre erhalten werde? Bitten wir ihn aber auch um Beistand,
oder vermeinen wir, daß es allein an unserer Arbeit liege, die Aufgabe zu
erfüllen? Bete und arbeite! sei unsere Lösung. Die Erwägung der
mancherlei Hindernisse soll uns nicht entmutigen, sondern uns vielmehr an-
treiben, immer brünstiger zu beten; soll uns eine tägliche Mahnung sein,
immer treuer in der Erfüllung unserer Aufgabe zu werden.

Der erste Hauptfaktor in unserer Arbeit ist der Religionsunterricht.
Obgleich der erste Zweck desselben der ist, die jungen Christen mit dem In-
halt der Bibel, des Katechismus und des Gesangbuches bekannt zu machen,
damit sie daraus jetzt und später die Seelenspeise entnehmen und verabreichen
können, so soll daneben doch auch die andere Seite dieses Unterrichts dem
Lehrer immer klar bewußt sein und dem Schüler zum Bewußtsein kommen:
daß er der ersprißlichste Unterricht ist für vertraute Bekanntschaft mit der
deutschen Sprache; daß er das Edelste und Beste derselben zu ihrem Eigen-
tum macht. In Hinsicht auf Stoff und Methode kann es keinen besseren

Sprachunterricht geben. Fragen wir uns denn, ob wir diesen Unterricht auch zugleich unter dem Gesichtspunkte erteilen, die Kinder zur Hochschätzung der Schriftsprache zu erziehen, und ihnen Liebe zu derselben einzusflößen? Die Welt rühmt ihre Klassiker und giebt sich viel Mühe, ihrer Jugend die Schönheiten derselben zu erschließen. Doch was sind alle sogenannten Klassiker gegen die Klassiker des Christen: Bibel, Katechismus, Gesangbuch? Sollten wir denn für unsere Klassiker weniger thun? Sollten wir nicht vielmehr allen Fleiß anwenden, unsern Lieben die Augen zu öffnen, daß sie ahnen, schauen und ehrfurchtsvoll empfinden dürfen die unvergleichlichen Vollkommenheiten der herrlichsten sprachlichen Kunstwerke, die Gott uns geschenkt hat? Wenn wir unter diesem Gesichtspunkte einen Psalm, Jes. 53., das hohepriesterliche Gebet des Heilandes, ein Lied von Luther oder von Paul Gerhardt mit rechter Betonung vorlesen, thun wir mehr, zur Liebe für unsere deutsche Schriftsprache zu erziehen, als durch viele Leseübungen.

Der Leseunterricht ist der zweite Hauptfaktor. Da der Zweck desselben vornehmlich der ist, die Kinder zu befähigen, jetzt, und später als Jünglinge und Jungfrauen, als Väter und Mütter, Gottes Wort lesen zu können, so ist das Ziel ein Doppeltes: — einerseits, durch stilles Lesen für sich den Inhalt erforschen, andererseits, durch Vorlesen — als Väter und Mütter — den Inhalt mittheilen zu können. Dies Doppelziel muß vom Eintritt der Schüler in die Schule bis zu ihrer Entlassung erstrebt werden, und jede Übung muß diesem Ziele sich nähern. Auch der Schüler muß dies Doppelziel erkennen. Zwar ist nicht notwendig, daß er sich desselben bei jeder einzelnen Übung bewußt sei; aber das ist unerläßlich, daß der Lehrer, welcher ihm Führer zum Ziel sein soll, es unverrückt und fortwährend vor Augen habe.

Wir Lehrer, sonderlich eingewanderte, stehen immer in Gefahr, bei unserer Methode des deutschen Leseunterrichts die hiesigen Verhältnisse nicht gebührend zu berücksichtigen. Da geschieht es denn wohl, daß der deutsche Leseunterricht anders verteilt wird, als der englische. Während wir in diesem, durch die Umstände gezwungen, den sprachlichen Inhalt — den Kern — zum festen Besitz zu machen, ihn durch Übersetzung, Betanschaulichung, Definition, mündliche und schriftliche Wiedergabe, zur Reife zu bringen trachten, verweilen wir in jenem wohl vorwiegend bei der Schale, der Lesefertigkeit, das heißt, dem richtigen, fließenden Lesen, und wenn wir auch das tonrichtige Lesen erstreben, so bleibt auch dieses zu viel Nachahmung, klingende Schelle, tönend Erz. Was Wunder, wenn dann das tonrichtige Lesen immer künstlich aufgefrischt werden muß; wenn es sich, weil es Firnis war, schnell abstreift! Was Wunder auch, daß, da der Kern nicht zur Reife gekommen ist, der aus der Schule entlassenen Jugend die Lust zu deutscher Lektüre mangelt!

Das Lesen deutschländischer pädagogischer Schriften nährt auch wohl das Vorurteil, daß sich die Aufgabe unsers deutschen Leseunterrichts mit

jener der deutschen Volksschule allseitig bede. Es ist höchst vorteilhaft für uns, wenn wir vertraut sind mit dem, was deutschländische Meister der Methode anraten. Es bewahrt uns vor vielen Abwegen; aber wir dürfen nie vergessen, daß wir mit andern Verhältnissen zu rechnen haben. Während in deutschländischen Schulen der Leseunterricht vornehmlich die Aufgabe hat, für den schon vorhandenen oder anderweitig sich ergänzenden sprachlichen Besitz das Wortbild einzuprägen, ist unsere erste Aufgabe, den sprachlichen Inhalt des Wortbilds zu geben, und daneben das Wortbild einzuprägen. Bei uns ist in verschwindend geringen Fällen die Schriftsprache zugleich Muttersprache unserer Schüler; in den meisten ist es der Dialekt, ein deutsch-englisches Gemisch, oder gar das Englische. Das Elternhaus ist auch keine Kustkammer für sprachlichen Erwerb während der Schuljahre, insonderheit dann nicht, wenn der Hausgottesdienst darnieder liegt; der Umgang tritt hindernd entgegen, anstatt Gelegenheit zur Übung zu bieten.

Daneben dürfen wir auch den Umstand nicht außer Acht lassen, daß unsere Schüler auch im englischen Leseunterricht geübt werden, Wortbilder abzulesen. Lesefertigkeit im Deutschen ist dem englischen Lesen förderlich, und umgekehrt. Wird dieser Vorteil nicht beachtet, so mag es unserm deutschen Leseunterricht gar zur Klippe werden, wenn wir in Bezug auf Richtiglesen zu wenig fordern — der Schüler wird gleichgültig und deshalb fehlerhaft ablesen.

Unsere Gemeindeschule hat, abgesehen von Unterklassen, keine Zeit, den sogenannten Sprechunterricht als besonderen Unterrichtszweig ihrem Lehrplan einzufügen. Das hieße die Kräfte des Lehrers zersplittern und die Einheitlichkeit des Unterrichts gefährden. Soll unser Leseunterricht seine Aufgabe erfüllen, so muß der Sprechunterricht mit ihm verbunden werden und ihm dienlich sein dergestalt, daß er ihm dem Stoffe nach vor- aufgeht und ihn begleitet.

Bei der Methodik des Leseunterrichts im besonderen kommen Unter-, Mittel- und Oberstufe in Betracht.

A. Unterstufe.

Welches wird die erste Aufgabe des Lehrers sein? Weil die meisten eintretenden Schüler Nichtskönnner sind in Hinsicht auf die Schriftsprache, muß er das thun, was das Elternhaus versäumt hat; muß ihnen deutsche Benennungen geben für Dinge, die sie kennen, und muß die Benennungen mit Thätigkeiten und Eigenschaften verbinden. Seine Arbeit wird also in Vorsprechen bestehen und die Arbeit des Schülers in Nachsprechen.

Nach welcher Methode wird er das Lesen üben? Unzweifelhaft (? D. R.) nach der Schreiblese-Lautiermethode; denn dieselbe giebt gleich Gelegenheit zur Selbstbeschäftigung des Schülers, übt neben Auge, Ohr und Zunge auch zugleich die Hand, und das Wortbild in der Schreibform wird gründlicher eingepägt. Dieselbe bietet aber sonderlich zwei Schwierigkeiten: die Um-

setzung der Schreib- in die Druckform, und das Zusammenziehen der Silben. Erkläre wird gehoben durch Vorzeichnung der Druckform an die Wandtafel. Es handelt sich darum, ein Lautbild einzuprägen. Das beste Mittel aber, ein Bild einzuprägen, ist das Zeichnen, hier demnach die Vorzeichnung des Lehrers. Die Schwierigkeit beim Zusammensprechen der Silben wird am ersprießlichsten gehoben, wenn man die Silben wiederholen und zusammenfassen läßt, wie solches bei der Buchstabiermethode geschieht.

Die Vorzeichnung der Druckform an der Wandtafel ist nicht nur der Einprägung der Lautzeichen, sondern auch der genauen Unterscheidung derselben förderlich. Daneben muß der Lehrer die Schüler mit Punkt, Komma und Fragezeichen bekannt machen; muß das Bewußtsein wecken, daß Vokale, Umlaute und Doppellaute die Aussprache begründen; muß geduldig üben bis zum Können, denn Können nur weckt Lust; muß auch auf mündliche Wiedergabe der Sätze halten; muß lautes und deutliches Sprechen, sowie lautes und deutliches Lesen erzielen.

Die Haupterfordernisse bei dem Lehrer sind Liebe zu den Kleinen und daraus fließende Geduld, Lust zur Aufgabe und daher Eifer. Sind diese vorhanden, so wird er für geeignete Anschauungsmittel sorgen, auch Handgriffe finden, wird auch dem Schwachen wieder und wieder helfen, bis derselbe mit der Klasse fortkommen, wenn auch nur mithinken, kann.

Folgende Winke für Unterricht und Disciplin haben sich als probat erwiesen:

1. Zeichne Vokale, Um- und Doppellaute vor in Druckform und laß sie an der Wandtafel stehen für Verbindung mit beliebigen Konsonanten zur täglichen Übung.
2. Bei Übungen an der Lesetafel lasse die Schüler sich aufstellen mit ineinander verschlungenen Armen.
3. Bei Übungen in der Fibel achte auf gutes Halten des Buches. Die beste Weise ist die, daß der kleine Schüler die Fibel in die linke Hand nimmt, daß der Daumen und der kleine Finger auf der Innenseite des aufgeschlagenen Buches liegen und das Buch offen halten, während die übrigen drei Finger auf der Rückseite das Buch stützen.

B. Mittelstufe.

Unter welchen Gesichtspunkten ist auf dieser Stufe der Leseunterricht zu erteilen?

Der Sprechunterricht muß der Leseübung vorausgehen. Verständnis des Inhalts verleiht dem Wortbild Leben; ohne Verständnis bleiben Wortbilder tote Zeichen und vermögen nicht das Interesse zu wecken.

Das Kind muß richtig, deutlich und laut lesen. Dies ist das Elementare des Leseunterrichts, und wird es auf dieser Stufe nicht erzielt, so gelingt es der Regel nach später nicht mehr.

Das Kind soll richtig lesen. Es muß die Lautzeichen kennen und unterscheiden können. Hierzu ist Übung des Auges erforderlich. Der Lehrer kann dieselbe fördern durch Vorzeichnung (in Druckform) von solchen Lautzeichen, welche leicht verwechselt werden. Es empfiehlt sich auch, dieselben in Druckform nachbilden zu lassen.

Das Kind soll deutlich lesen. Dazu ist Übung der Sprechorgane erforderlich. Hier muß auch der Lehrer durch seinen Unterricht der Übung zu Hilfe kommen. Das Kind muß die Einteilung der Buchstaben in Vokale, Umlaute, Doppellaute, Konsonanten lernen; muß lernen, daß Vokale, Umlaute und Doppellaute die Aussprache begründen; soll lernen, daß a, e, o durch Verdoppelung und i durch e und h gedehnt werden; daß die Vokale vor einfachen Konsonanten ihren eigentlichen Laut haben, und vor doppelten oder zusammengesetzten geschärft tönen; soll lernen, daß das h als Dehnungszeichen dient, wenn es nicht am Anfang eines Wortes oder einer Silbe steht. Durch solchen Unterricht wird das Deutlichlesen schneller erzielt, als wenn es ausschließlich durch Übung geschehen muß.

Das Kind soll laut lesen. Auf dieser Stufe ist es ohne große Schwierigkeit zu erzielen. Anerkennung der gelungenen Leistung und Konsequenz sind die besten Mittel.

Das Kind muß geläufig lesen. Ein fertiges Lesen ist aber nicht denkbar, so lange das Ablesen der Wortzeichen die Kraft in Anspruch nimmt. Diese Fertigkeit aber wird lediglich durch Übung erzielt. Doch muß hierbei der Lehrer ökonomisch verfahren. Es ist Zeitverschwendung und befördert die Gleichgültigkeit der Schüler, wenn noch Wortbilder geübt werden, welche schon bekannt sind. Der Lehrer suche also die den Schülern unbekannten Wortbilder in jeder neuen Lektion auf, und übe das Auge durch Vorzeichnung derselben in Druckform und Nachbildung vonseiten des Schülers, lasse sie ihn in Schreibform übertragen, lautieren, buchstabieren und syllabieren.

Das Syllabieren darf auch nicht ausschließlich Sache der Übung bleiben. Der Schüler soll lernen, daß jedes Wort so viele Silben enthält, als es lautende Vokale hat; daß, wenn zwischen zwei Vokalen ein Konsonant steht, derselbe zur nächsten Silbe gehört; daß ch, sch, ph und st, dem Zeichen und dem Laut nach, als einfache Konsonanten gelten; daß, wenn zwei Konsonanten zwischen Vokalen stehen, der letzte zur folgenden Silbe gehört; daß ant, be, emp, ent, ge, er, un, ver, zer und miß Vorsilben sind. — Zusammengesetzte Wörter sind besonders zu üben.

Dem verständigen Lesen muß vorgearbeitet werden durch Hinweis auf Interpunktion und Zweck derselben. Doch darf nur die Interpunktion zu beachten nicht Habitus werden, sonst bleibt diese Übung Abrihtung. Der Schüler muß vielmehr angeleitet werden, die Gedankenverbindung zu erfassen. Der vorausgehende Sprechunterricht bleibt hierfür das Hauptmittel,

und das zweite ist das Vorlesen des Lehrers. Richtige Betonung ist auf dieser Stufe vornehmlich als physische Leistung anzusehen, und wird als solche hauptsächlich durch Nachahmung erlernt. Deshalb muß der Lehrer durch sein Vorlesen dem Schüler ein Muster geben, aber auch fordern, daß er, soweit möglich, seine Betonung nachahme. Er wird zu besonderer Chor- und Einzelübung geeignete Sätze auswählen müssen.

Die Schulökonomie fordert bei unsern Schulverhältnissen auf dieser Stufe ein öfteres Chorlesen. Es hat neben den Vorteilen, als da sind gleichzeitige rege Beteiligung aller Schüler, Beachtung der Interpunktion, Übung für Lautlesen und Betonung, auch seine Nachteile: Unachtsamkeit und Verstecken mancher Schüler, mechanisches Mitlesen, Gleichgültigkeit im Nichtiglesen und Ausartung in Leier-Leseton. Des Lehrers Aufgabe ist es, diese Nachteile zu neutralisieren. Das Chorlesen darf keine Routinearbeit werden; Chorlesen und Einzellesen müssen abwechseln, einzelne Sätze im Chor gelesen werden.

Richtig, fließend und mit Betonung lesen sind nicht auf einander folgende Stufen der Zeit nach, sondern müssen bei jeder Übung erzielt werden. Deshalb wird auf dieser Stufe wenig kursorisches Lesen stattfinden können. Kinder wollen freilich voraneilen. Ein weiser Lehrer wird diese Neigung seinem Ziele dienstbar machen, indem er hin und wieder eine Erzählung für häusliches Lesen bezeichnet, und sie in der Klasse wiedererzählen läßt. Ungleich wichtiger sowohl in unterrichtlicher als auch erziehlicher Bedeutung ist, daß die Kinder zur Treue erzogen werden; daß sie den Überdruß, das Gelesene immer wieder aufs neue zu lesen, bezwingen lernen; daß sie zur Ausdauer gewöhnt werden, ein Lesestück gründlich zu bewältigen; daß die Sprechbildung gefördert und der Gedankenvorrat gemehrt werde. Dies wird nur durch statarisches Lesen erreicht.

Soll die Leseübung zu Lese lust und Sprachlust erziehen, so muß die Schule dem Schüler zur Anwendung des Erworbenen Gelegenheit bieten — die Schüler müssen den Inhalt der Lektion nacherzählen. Die Unbeholfenen und Blöden sind durch leitende Fragen zu ermutigen. Die Klasse mag durch Beantwortung solcher Fragen, wie: Was ist ausgelassen worden? Wer weiß noch etwas? die unvollständige Erzählung ergänzen.

Angemessene Stellung, sowie Beibehaltung der auf der Unterstufe eingeführten Haltung des Lesebuches ist konsequent durchzuführen. Manche Schüler haben eine Abneigung, dem Lehrer das Gesicht zuzukehren. Dem ist abzuhelpfen, indem sie angewiesen werden, den entfernteren Fuß vorzusetzen.

Es ist auf dieser Stufe durchaus notwendig, daß der Lehrer Anweisung gebe, wie die häusliche Vorbereitung zu geschehen hat. Bei dem erstmaligen Überlesen sollte der Schüler sich die Wörter merken, bei denen er stockt, und dieselben üben. Dann sollte er satzweise lesen, bis einige Geläufigkeit erreicht ist. Er sollte dann, nach abermaligem Durchlesen eines

Sakes, sich ohne Buch den Inhalt vergegenwärtigen, nachher den Inhalt eines Paragraphen und schließlich den Inhalt der ganzen Lektion.

Schriftliche Übungen fördern die Lese- und Sprachfertigkeit. Genaues Abschreiben ist die Hauptforderung. Doch muß auch hierbei der Lehrer systematisch verfahren, teils um Zeit zu ersparen, teils um dem gedankenlosen, fehlerhaften Abschreiben vorzubeugen und die Geisteskräfte des Schülers zu üben. Die Aufgaben müssen verschiedenartig sein. Das eine Mal werden Wörter abgeschrieben, welche den reinen Vokal haben, oder den Umlaut, den Doppellaut; das andere Mal solche, in welchen der Vokal verdoppelt ist, oder welche das e oder h als Dehnungszeichen haben; später solche, welche einen zusammengesetzten oder verdoppelten Konsonanten haben; wiederum solche, welche einz-, zwei-, oder dreisilbig sind; das erste Wort nach jedem Punkt, Fragezeichen oder Komma; Wörter mit kleinen, mit großen Anfangsbuchstaben etc.

C. Oberstufe.

Der Leseunterricht darf auf dieser Stufe die sogenannte Lesefertigkeit voraussetzen; seine eigentliche Aufgabe ist nicht, das Lesen zu lehren, sondern dieses als Mittel zu gebrauchen, das Endziel alles Leseunterrichts zu erreichen. Es ist darum notwendig, dem Schüler dies Ziel mehr und mehr zum Bewußtsein zu bringen, damit er wisse, daß alles Schulleben nur dazu dienen soll, ihn zu befähigen, sich durch eigenes Lesen Kenntnisse zu erwerben, den Inhalt zu erforschen und durch Vorlesen denselben mitzuteilen. So lange der Schüler die Bewältigung der zu behandelnden Leselektion noch als ausschließliche Aufgabe ansieht, wird ihm Erkenntnis der Lesepflicht und die Leselust mangeln.

Dies meint nicht, daß der Lehrer nicht mit aller Treue zu pflegen hätte, was auf den vorhergehenden Stufen erreicht wurde. Aber der Schüler soll wissen, daß richtig, deutlich, vernehmlich, fließend lesen nur das Elementare ist, und daß der Lehrer berechtigt ist, solches jetzt unbedingt zu fordern. Dieser Forderung kommt er auch, abgesehen von Ausnahmen, entgegen, falls der Lehrer konsequent dabei verharret.

Doch empfiehlt es sich, hin und wieder an sonderlich dazu geeigneten Lesebüchern das Formale zu üben. Schwierige und zusammengesetzte Wörter müssen an die Wandtafel geschrieben und daran die Grundsätze, welche für Aussprache und Silbentrennung maßgebend sind, illustriert werden. Auch muß bei solchen Lektionen auf die Interpunktion und deren Bedeutung für das Lesen, sowie auf neu vorkommende Zeichen hingewiesen werden. Sodann ist an einzelnen Sätzen Tempo und Tonstärke im Chor zu üben.

Bekanntlich ist auf dieser Stufe Gefahr, daß aus fertigen Lesern flüchtige Leser werden; daß sie kleine, bekannte Wörter auslassen, und bei andern die Endbuchstaben übersehen. Wie ist dem vorzubeugen? Übe die Treue des Auges dadurch, daß die Schüler je eine Silbe lesen bis zum Ende

des Lesestückes; übe aber auch das Auge im Vorausseilen, indem der Schüler angehalten wird, erst mit den Augen den Inhalt bis zum Satzzeichen zu übersehen, und darnach denselben ohne Unterbrechung abzulesen.

Es kann auf dieser Stufe nicht mehr gefordert werden, daß die Schüler noch in ähnlicher Weise laut lesen sollen, wie auf der Unter- und Mittelstufe. Solches Lesen würde nicht wohlklingen. Zudem ist bei manchen Mädchen der Sinn für das, was wohlklingend ist, soweit entwickelt, daß sie sich gegen solch lautes Lesen sträuben. Der Lehrer wird wohlthun, hiemit zu rechnen. Wollte er Zwang anwenden, so würde ihn die Folge um eine Erfahrung, aber sicherlich keine angenehme, bereichern. Er muß sich damit begnügen, verständig zu leiten. Manche Knaben mutieren schon mit dreizehn Jahren, einzelne wohl gar früher. Aus diesen Gründen hat sich die Forderung darauf zu beschränken, daß ein deutliches, gut vernehmbares Lesen eingehalten werde. Die Deutlichkeit wird durch die Trägheit mancher Schüler beeinträchtigt. Einige mögen die Zähne nicht öffnen, andere bilden die Worte nicht zwischen den Lippen auf der Spitze der Zunge, sondern hinten im Munde. Der Lehrer schließe öfters sein Buch, und folge den Lesenden mit dem Ohr, so wird er sich in Beziehung auf Vernehmbarkeit und Tempo bald ein richtiges Urtheil bilden und erkennen, welche Forderung er an den Einzelnen zu stellen berechtigt ist.

Mit Recht wird jetzt ein einigermaßen tonrichtiges Lesen gefordert. Aber auch die Forderung ist berechtigt, daß die Betonung nicht Nachahmung bleibe. Wird sie nur durch Nachahmung erlernt, so bleibt sie Abrihtung und muß immer wieder künstlich aufgefrischt werden. Sie soll sich vielmehr auf Verständnis des Inhalts gründen; denn dieses erzeugt richtige Vorstellung und richtige Empfindung, und beides findet dann seinen Ausdruck in angemessener Betonung. Der Übung muß deshalb die Behandlung des Lesestückes vorausgehen. Bei Beschreibungen, Abhandlungen und Schilderungen sollte dieselbe katechetischer Art sein, weil diese sich vorzugsweise an das Verständnis richtet, bei Erzählungen hingegen, sowie bei Welt- und Kirchengeschichtlichem, und bei Gedichten, ist der Vortrag vorzuziehen, weil er in gedrängter Kürze den Verlauf der Begebenheiten vorführt und, bei Gedichten, die kindliche Phantasie einführt in die oft rasch wechselnden Empfindungen. So vorbereitet, wird sich die Phantasie des Schülers anlehnen an das Muster, welches ihm im Vorlesen des Lehrers dargeboten wurde, und die Nachahmung ist keine Abrihtung.

Ein mustergültiges Vorlesen des Lehrers wird aber um so schneller diesen Zweck erreichen, je verständlicher er den Schülern Rechenschaft zu geben weiß, warum er gerade so und nicht anders betonte. Er hat dem Schüler zu zeigen, daß es ein sogenanntes Stichwort giebt, welches zu betonen ist; daß in zusammengesetzten Wörtern das Bestimmungswort den Ton hat. Außerdem hat der Schüler drei Grade der Tonstärke zu unterscheiden: die natürliche oder mäßige, wie wir sie im gewöhnlichen Umgang anwenden;

eine kräftige, volltönende, erhobene; eine dumpfere, gesenkte. Es muß ihm aber auch gezeigt werden, wie die Wahl des Tones von dem Charakter der Lektion, des Satzes, abhängig ist. Erzählungen und Beschreibungen bekommen den natürlichen Ton. Ausrufungen, Befehle, Jubel, Frohlocken, Lob und Dank, sowie wörtlich angeführte Rede bekommen den erhobenen Ton. Ausdruck der Zuneigung, der Warnung, der Ermahnung, der Furcht, der Ehrfurcht, des Mitgefühls, der Neue und der Bitte bekommen den gesenkten, eindringlichen Ton. Lesebuch und Gesangbuch bieten ja der Beispiele die Menge. Der Lehrer lasse zur Probe die Schüler selbst Beispiele suchen.

Ein mustergültiges Vorlesen des Lehrers dient neben dem Zwecke, dem Schüler ein Muster zu geben, ebenfalls dem, ihm behilflich zu sein, den richtigen Sinn zu finden und die richtige Vorstellung zu vermitteln. Der Schüler wird oft erst durch das Vorlesen in stand gesetzt, zu erkennen und zu empfinden, was ihm das Durchlesen des gedruckten Wortes nicht erschließt.

Kursorisches und statarisches Lesen müssen abwechseln. Erzählungen, Lebensbilder, Welt- und Kirchengeschichtliches, eignet sich im allgemeinen besser für kursorisches, Geographisches, Ethnographisches und dergleichen für statarisches Lesen. Letzteres schmeckt den Schülern oft gar nicht; sie möchten voraneilen, sobald sie nur oberflächlich den Zusammenhang erfaßt haben. Aber es ist hier durchaus nötig, sie zu gewöhnen zu der Treue und Ausdauer, so genau und erschöpfend wie möglich den Inhalt zu erlernen. Lesen ist Arbeit, und den Sinn erfassen kostet Mühe. Ist aber solche Mühe angewandt worden, so sollte auch der Schüler Gelegenheit bekommen, sich des Erarbeiteten zu freuen; sollte es wiedererzählen dürfen. Er wird dadurch selber seines Besitzes gewiß, und das Gelingen giebt Freude zu neuer Mühe.

Sin und wieder sollte auch ein Lesestück, sei es Erzählung oder Lebensbild, sei es aus Welt- oder Kirchengeschichte, für häusliche Leseübung bezeichnet werden. Dabei darf nicht versäumt werden, Anleitung zu geben, wie man sich den Inhalt anzueignen habe. Die Schüler dieser Stufe sollten zunächst die ganze Lektion überlesen, um eine allgemeine Übersicht über Inhalt und Zusammenhang zu bekommen. Dann sollten sie die einzelnen Abschnitte wiederholen, und sich den Inhalt eines jeden vergegenwärtigen. Endlich hat die Wiederholung satzweise zu geschehen, um sich die Worte zu merken.

Da das Lesen Mittel sein soll, den Inhalt zu erforschen, so sollte auch dann und wann eine Lektion für stille Leseübung in der Klasse aufgegeben werden nach obiger Anweisung.

Auch im Leseunterricht darf der Wert der Wiederholung nicht unterschätzt werden. Der Inhalt ist wissens-, deshalb auch der Wiederholung wert. Das Wortverständnis geht auch wohl teilweise wieder verloren und bedarf der Auffrischung. Die Wiederholung wird das eine Ziel des Schul-

lesens, sich durch Lesen Kenntnisse zu erwerben, erst recht auf seinen Höhepunkt bringen.

Den Kindern geht es mit manchem Lesestück, wie mit Kunstwerken; sie sehen und empfinden die Schönheiten nicht, wenn ihnen nicht Sinn und Auge dafür geöffnet werden. Gedichte, und Schilderungen in Prosa, wenn sie auch hochpoetisch sind, gewähren ihnen keinen Genuß, wenn sie gar keine Ahnung haben von Wortmalerei. Der Lehrer soll ihnen zu Lesegenuß behilflich sein; wenigstens sollte dafür monatlich eine Leseunde erübrigt werden. Er sollte sich aber nicht beschränken auf Gedichte, die das Lesebuch bietet, sondern hineingreifen in den so reichen Schatz der Heiligen Schrift und des Gesangbuchs. Um Exempel zu erwähnen, sei verwiesen auf Psalm 23. 103., auf die Parabeln des Heilandes, auf die Lieder: Nun ruhen alle Wälder, Befehl du deine Wege, Ein Lämmlein geht u. Der Lehrer gebe zuerst den Grundgedanken ohne alle Figur, kleide ihn dann wieder in die Figur, male die Schönheit derselben aus, so gut er es vermag, und suche die damit verbundene Empfindung in den Kindern zu wecken, lasse sie mitempfinden, mitlesen und vorlesen. Die Kinder werden eine genussreiche Stunde haben, und die eine Aufgabe des Leseunterrichts, zu Leselust zu erziehen, wird merklich gefördert werden.

Das Lesebuch, so guten Lesestoff es auch bietet, behält doch immer für die Kinder den Beigeschmack des Schulbuchs. Beglückwünschen möchte ich den Lehrer, dem es ermöglicht ist, den Lesestoff durch anderweitige Lektüre zu ergänzen. Aber woher solchen Stoff nehmen, der geeignet ist, und der zugleich allen Kindern dieser Stufe zuhanden ist? Ich meine, solcher Stoff sei vorhanden, sei auch leicht allen Schülern zugänglich zu machen: — unser Kinderblatt. Schreiber dieses thut es leid, daß er nicht schon vor Jahren das Kinderblatt für Schulleben benutzt hat. Seitdem es aber von mir dafür benutzt wird, habe ich reichen Segen erfahren, und möchte es als Mittel, zu Leselust zu erziehen, nicht wieder entbehren. D. Fichtmann.

Die Orgel.

Das Orgelspiel im 16. und 17. Jahrhundert.

(Fortsetzung.)

Von den Orgelkompositionen Frescobaldi's sind die wichtigsten, die Größe des Meisters bestimmenden, in dem folgenden aus zwei Büchern bestehenden Werke enthalten: „*Toccate d'Intavolatura di Cembalo et Organo, Partite di diverse Arie e Correnti, Balletti, Ciacona, Passacchagli di Girolamo Frescobaldi. Libro primo*“ (1637) und „*Il secondo libro di Toccate, Canzone, Versi d'hinni Magnificat, Gagliarde, Correnti et altre Partite d'Intavolatura di Cembalo et Organo di*

Girolamo Frescobaldi“ (1637). — Diese beiden Bücher sind in Noten mit ausgefüllten Köpfen auf einem System für die rechte Hand mit 6 Linien und einem für die linke Hand mit 8 Linien gedruckt; bei ersterem System wechseln der C-Schlüssel auf der ersten Linie mit G-Schlüssel auf der zweiten Linie, bei letzterem System sind der Tenor- und der Bass-Schlüssel gebraucht. Man ersieht aus dem Titel, daß diese Tonstücke Frescobaldis sowohl für die Orgel als auch für das Klavier bestimmt waren. Was ausschließlich für das letztere Instrument gesetzt war, wird hier nicht in Betracht gezogen. Das 1. Buch enthält als Hauptstücke für die Orgel 12 mäßig lange Toccaten, von denen 5 der dorischen, 2 der phrygischen, 2 der lydischen, 1 der äolischen und 2 der jonischen Tonart angehören. Im 2. Buche sind ebenfalls 12 Toccaten, davon 5 in der dorischen, 3 in der lydischen, je 2 in der mixolydischen und äolischen Tonart. Bei 3 dorischen Sätzen, sowohl bei 2 auf der natürlichen Stufe (d) als auch bei einem nach G versetzten, und bei den lydischen Sätzen steht die Vorzeichnung: b. — Hinsichtlich der Versetzungszeichen erlaubte sich Frescobaldi manche Freiheiten; bald schrieb er sie hin, bald ließ er sie aus, und erwartete vom Spieler allerlei Zusätze, da die zwar zahlreichen beigefügten Accidentalen für eine korrekte Ausführung bei weitem nicht ausreichen. Der Spieler muß sich von der Kühnheit des Meisters aneignen, der dieselbe Freisinnigkeit in der Auffassung und dieselbe leichte Ablösung vom Hergebrachten bei dem Spieler voraussetzt. „Das hat für uns, die wir den traditionellen Regeln vielleicht strenger folgen, als sie jemals gehalten wurden, seine Schwierigkeiten. Frescobaldi folgt darin keiner Regel. Jener Wahlspruch: ‚Verstehe mich, wer kann; ich verstehe mich!‘, der über einem seiner rätselhaften Sätze steht, kann als über alle geschrieben gelten.“ — „Zu den alten Kirchentonarten, die ihrer Auflösung in die modernen entgegengingen, verhielt sich der Meister bald freisinnig, bald streng konservativ, ersteres aus Naturell und letzteres vielleicht aus Pflichtgefühl, vielleicht aus Laune. Gewiß aber trug er mehr dazu bei, sie zu verdrängen, als sie zu erhalten.“ (A. G. Ritter.)

„Die Schreibart, das äußere Bild des innerlich empfangenen Gedankens, bleibt in der Hauptsache bei allen diesen Toccaten Frescobaldis dieselbe. . . . Von scharfen Unterschieden zwischen den einzelnen Toccaten machen sich nur wenige geltend. In dem 1. Buche ist es die 12., die durch ihre abweichende Haltung aus der Reihe der übrigen heraustritt. Hier ist die Figuration, wo sie vorhanden, einfach und ruhig. Die 8. Toccate im 2. Band besteht nur aus breiten, durch Vorhalte organisch mit einander verbundenen Akkorden der Aufschrist gemäß, ‚di durezza e ligatura‘ (mit Härte und Bindung).“

„Nur bei zwei Sätzen (No. 5 und No. 6 des II. Buches) wird des Pedals gedacht, als ‚anzuwenden oder wegzulassen‘; alle übrigen sind ohne Pedal zu spielen. Die (unter Verdoppelung der linken Hand)

benutzten Pedaltöne liegen in dem Bereiche von c—d; ein versetzter Ton kommt nicht vor. Sie wechseln von 10 zu 10 Takten, ohne je aus diesem trägern Gange heraus zu kommen.“

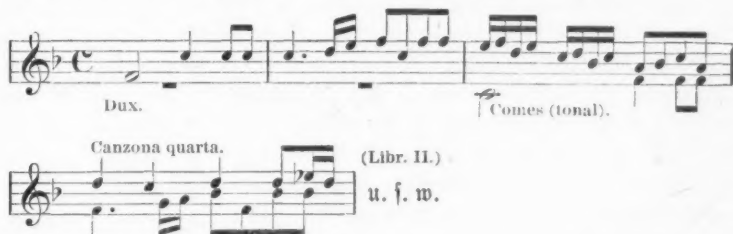
Beide Bücher der Toccaten *cc.* wurden in den späteren Abzügen durch mehrere interessante Kompositionen bereichert. Dieselben bestanden in Partiten (Variationen) über uns unbekannte italienische Volkslieder und Arien, 6 Ranzonen und 2 Ciaconen. — Über die Vortragsweise seiner Orgelstücke giebt Frescobaldi in dem Vorworte zu beiden Büchern folgende Anleitung: „Diese Art Musik soll nicht dem gewöhnlichen (unveränderlichen) Takte unterworfen sein, wie es die neuen Madrigale (lyrische Lieder) ebenfalls nicht sind, wo man mit dem Zeitmaß wechselt und je nach dem Sinne der Worte bald langsamer, bald schneller singt. Gegenwärtige Toccaten sind reich an verschiedenartigen Passagen und verschiedenartigem Ausdruck (wonach also das Tempo modifiziert werden muß). Die Anfänge sind langsam und arpeggierend zu spielen, wonach man nach Belieben den (schnelleren) Takt aufnimmt. Am Ende eines Trillers, einer stufen- oder sprungweisen Passage soll die letzte Note verlängert werden, um eine Passage von der andern zu sondern. Die Kadenzen (Schlußwendungen), auch wenn sie in schnelleren Noten geschrieben sind, kann man bedeutend zurückhalten und gegen das Ende sie noch langsamer nehmen. Der Abschluß tritt ein, wenn die Konsonanz (der Dreiklang) in beiden Händen in halben Taktnoten geschrieben ist. Hat eine Hand einen Triller und die andere gleichzeitig eine Passage auszuführen, so soll man nicht Note gegen Note einteilen, sondern den Triller rasch und die Passage ruhig und mit Ausdruck spielen. Gänge in Achteln und Sechzehnteilen zu gleicher Zeit in beiden Händen sollen nicht zu schnell ausgeführt werden, dabei soll von je zwei Sechzehnteilen das zweite immer etwas punktiert werden. Bevor man Doppelpassagen mit beiden Händen ausführt, verweile man ein wenig auf dem leztvorhergehenden Viertel, dann mache man die Passage rasch, um die Geläufigkeit der Hände hervortreten zu lassen. In den Partiten, welche Läufe und ausdrucksvolle Stellen enthalten, wird es gut sein, das Tempo etwas breit zu nehmen, so auch in den Toccaten; diejenigen, welche keine Passagen enthalten, können in einem schnelleren Tempo gespielt werden. Hier ist die Wahl des Tempo dem guten Geschmacke und dem feinen Urteile des Spielers überlassen: denn eben hierin besteht der Geist und die Vollkommenheit dieser Spielweise und dieses Stils. Die Passakaglien können je nach Gefallen allein gespielt werden, wobei man für die einzelnen Teile das Tempo beliebig wählt, so auch bei den Ciaconen.“ — Ebenso frei, wie Frescobaldi seine Toccaten hinsichtlich des Zeitmaßes ausgeführt haben wollte, „schaltete und waltete er mit den Tonmassen, in den kühnen affordischen Durchgängen und auffälligen harmonischen Folgen, in den eigentümlichen Formen, endlich in mancher nahezu unkünstlerisch gestellten, aber mit künstlerischer Beherrschung ausgeführten Aufgabe. Von dieser eigen-

artigen, nicht ohne Mühe verständlichen Natur des schaffenden Künstlers muß der reproduzierende ein treues Spiegelbild liefern, wenn die rechte Wirkung erzielt werden soll. — Hierbei will ich an die bewegliche Art der damaligen italienischen Orgeln erinnern. Wie leicht Frescobaldi das Instrument behandelte und behandeln durfte, geht unter anderm aus dem von ihm und mit Bedeutung angewandten Staccato hervor, das er durch Punkte ebenso gewissenhaft bezeichnete, als er bei den Accidentalien nachlässig war". (A. G. Ritter, Zur Geschichte des Orgelspiels.)

„Unter seinen Händen“, schreibt Ambros, „entwickelte die Orgel zum erstenmale ihre ganze Pracht und Größe. In seinen Orgelsätzen glüht überall das Feuer des Genius; reiche Formen gestalten sich, fügen sich bildsam zum großen Ganzen. Mächtige Kraft, energisches Leben, nichts Kleines oder Kleinliches, auch nicht ein Zier- und Passagenwerk — kunstvolle, sinnreiche Kombinationen, genial gelöste, schwierige Satzprobleme. Die Dissonanz, welche bis dahin fast wie ein notwendiges Übel behandelt worden, wird für Frescobaldi ein sehr positives, wichtiges Kunstmittel.“ Er behandelt fremdartige Zusammenklänge nicht mehr naturalistisch, nicht auf gut Glück hin und ohne zu wissen, woher und wohin, wie der Fürst von Venosa gethan; er sucht ihr Herr und ihr Meister zu werden, welchem sie gehorchen müssen; er fragt ihnen die Gesetze ab, die Bedingungen ihres Erscheinens; er experimentiert mit ihnen.“ — „Als eine der grandiosesten Orgelphantasien Frescobaldis darf sein großes Stück (Capriccio) über das Hexachord (c d e f g a) gelten, welches Athanasius Kircher in der Musurgia mitgeteilt hat. Eine unerschöpfliche Erfindungs- und Gestaltungskraft erprobt sich an dem Unterbau der sechs Guidonischen Silben (ut, re, mi, fa, sol, la). Es ist, als habe der große Meister der Orgel in diesem, auch was die Ausdehnung betrifft, kolossalen Stücke über die ganze Summa seines Wissens und Könnens Rechenschaft ablegen wollen.“ — „Im ganzen genommen gehen die Toccata des zweiten Bandes jenen des ersten an Schönheit und Gehalt vielleicht noch vor. Motive von größter Schönheit tauchen auf, majestätische Vollklänge, Figurationen voll Kraft und Eleganz. Wahrhafte Meisterstücke sind insbesondere die Toccata 6 und 7. Der Toccate ist hiermit ihr Charakter dauernd gegeben, wie sie ihn noch bei Sebastian Bach zeigt. Der durchgehende Charakter der Toccata Frescobaldis ist imposante Majestät und glänzender Reichtum; es sind prachtvolle Triumphthore, durch welche der Weg zu dem Weiteren führt.“ (Ambros, Geschichte der Musik, 4. Band.)

In seinen Ranzonen und Ricerceren nähert er sich der Fugenform, aber die Kunstgesetze der späteren Fuge in der Beantwortung des Themas existierten für ihn noch nicht. Er beantwortet das Thema zuweilen in der Oktave, oder er antwortet zwar mit dem Gefährten (comes) auf den Führer (dux) in der jetzt gültigen Weise, aber die nächsthinzutretende Stimme antwortet nochmals mit dem Comes. Gewöhnlich sind seine Fugenthemas so

erfunden, daß sie einfach in die Quinte versetzt werden können, „aber er faßte auch eine für alle Folgezeit maßgebend gewordene Idee: an die Stelle der realen Fuge stellt er die tonische Fuge“.



„Damit ist gleichsam das Zauberwort gesprochen, mit welchem die Fuge von ihrem bisherigen Banne erlöst wurde —, nicht leicht hat sich ein genialer Einfall so lohnend bewiesen, wie dieser! — Die Fugenthemen haben noch nicht die Mannigfaltigkeit, wie bei J. S. Bach, wo sie selbst meist schon ein ganz bestimmtes Charakterbild von Freude, Behmut, Schmerz, Scherz, düsterm Brüten, heiterem Gaukeln zc. geben — aber sie haben Physiognomie und insgemein einen Zug von Energie, ein gewisses entschlossenes Auftreten, das ihnen zuweilen etwas Heroisches giebt. — Vergleicht man die Armut der früheren Orgelkomponisten mit diesem Reichtum, so begreift man das Erstaunen und Entzücken der Zeitgenossen über die wundergleiche Erscheinung. Imponierende Pracht ist der Charakter dieser Tonsätze, unter denen man manches Schrofte, aber nichts Kleinliches findet — man wandelt wie in königlichen Hallen, wenn man sich in den wundersamen Tongebilden der „Canzona prima“ oder ähnlicher Sätze ergeht.“ (Ambros.) Als fast ausschließlich für den gottesdienstlichen Gebrauch bestimmt ist Frescobaldis zwölftes Werk „Fiori musicali di diverse compositione etc.“ bemerkenswert, welches 1635 herausgegeben wurde.

Der bekannteste von Frescobaldis zahlreichen Schülern ist der Hallische Kantors-Sohn Jakob Froberger; als minder bekannter Schüler ist Franz Tunder, der Amtsvorgänger Dietrich Buxtehudes an der Marien-Kirche in Lübeck zu erwähnen.

Von den Zeitgenossen Frescobaldis nimmt Giov. Battista Fasolo durch seine in einer Sammlung 1645 veröffentlichten Orgelkompositionen, die ausschließlich zum Gebrauch für den Gottesdienst während des Kirchenjahres dienen sollten, eine hervorragende Stellung ein. Dem bestimmten Zwecke seines Werkes entsprechend, schließt sich Fasolo den Kirchentonarten eng an. Es war und ist noch heute ein eigentümlicher Zug des italienischen Orgelspiels, daß, was unmittelbar der Kirche angehört, streng kirchlich behandelt wird, obwohl es sich zu Ausschreitungen geneigt zeigt. Ritter berichtet, daß man in den Kirchen Ober-Italiens nicht selten neben den allerweltlichsten Zwischenfällen zu den kirchlichen Hand-

lungen, selbst ein durchaus ernstes, ja edles Orgelspiel zu hören bekomme. Die Accidentalen werden von Fasolo nur mäßig gebraucht, chromatische Fortschreitungen kommen gar nicht bei ihm vor; nur selten und vorübergehend stellt er in den einleitenden Tacten der gewöhnlich nur kurzen Sätze entfernte Harmonien in der Weise Frescobaldis nebeneinander. „Das Magnifikat im 7. Ton hat Fasolo von der natürlichen Stufe G auf die Oberquinte D versetzt und *sis* und *cis* vorgezeichnet, — vielleicht das älteste Beispiel der Vorzeichnung von D-dur.“ — „Das Pedal findet keine Erwähnung.“ — „Fasolo vereinigt mit einem tüchtigen Talente sorgfältige musikalische Ausbildung und technische Meisterschaft. Daher war es ihm auch möglich, innerhalb des ihm angewiesenen Kreises so Vorzügliches zu leisten. Wo er den ihm heimischen Boden verläßt und ein fremdes Gebiet betritt, zeigt er sich weniger sicher. Seiner Phantasie gebricht es an höherem Schwung, ihm selbst an höherer und freierer Kunstanschauung. Dieses tritt in den Kanzonen hervor, wo das, was er aus sich selbst schöpft, nicht ausreicht, die größere Form genügend auszufüllen.“ (A. G. Ritter.)

Die italienischen Orgelmeister, von denen wir die hervorragendsten in ihrer Wirksamkeit und Bedeutung für die Entwicklung der Kunst des Orgelspiels betrachtet haben, erwiesen ihre Thätigkeit damit, daß sie die von ihnen überkommenen oder neu eingeführten Formen fortbauten, erweiterten und umgestalteten. — Das *Ricercare*, die strengste Kunstform, wurde von wenigen Orgelkomponisten benutzt und sicherte das Fortbestehen der strengen Arbeit. — Die *Toccate*, das Gegenteil dieser Form, diente dazu, die Phantasie zu entfesseln und die Fingerfertigkeit zu fördern. — Die *Kanzone*, in der die kontrapunktische Melodik oder melodische Kontrapunkt am meisten zu Tage trat, ward durch ihre ansprechenden Eigenschaften in Haus und Kirche die beliebteste Kunstform der musikalischen Welt. Sie bewirkte in der Entwicklung der Kunst die Befreiung der Arbeit vom Pedantischen, die Verbindung des melodischen Elements mit der Arbeit und brachte dadurch den Gewinn anregender Belebung und sinnlichen Reizes durch ausschmückendes Figurenwerk. — Aus der Verschmelzung der *Ricercare*, *Toccate* und *Kanzone* ging endlich die bedeutsamste Kunstform, die *Fuge*, hervor, welcher Name in Deutschland anfänglich der französischen *Kanzone* gegeben wurde. Doch erhielt sich die *Toccate*, nachdem sie an innerer gleichmäßiger Haltung gewonnen hatte, „teils als selbständiges, teils als einleitendes Tonstück fort“. Das Orgel-*Capriccio* ward als Kunstform bald aufgegeben. — „Das Choral-Vorspiel mit eingewebter Melodie findet schon in den Arbeiten von Cyprian de Kore seine einfachen Vorgänger; seine so vielseitige Ausbildung ist das Ergebnis der Anregung, welche Kunst und Gemüt unserer deutschen Orgelmeister durch das evangelische Kirchenlied erhielten.“ (A. G. Ritter.)

„Die harmonische Grundlage, auf welcher die Orgelstücke aus dem Zeitraum 1550 bis 1650 ruhen, ist naturgemäß die der allgemeinen Kunstentwicklung, welche von dem alten, für die Gestaltung der sogenannten ‚Wiederschläge‘ in der fugierten Arbeit so beschränkenden Tonssystem sich entfernte und schließlich zu dem uneingeschränkten Gebrauche der Chromatik, zu unserm Dur und Moll führte. Für die Orgelspieler trat die volle modulatorische Freiheit später ein, als für die Vokal-Komponisten, denen das flüssige Element der Singstimme und das natürlich-musikalische Gehör der Sänger stets entgegen kam. Sie, die Orgelspieler, erhielten mit der vorhandenen chromatischen Tonleiter noch nicht die Möglichkeit, alle Töne der Klaviatur akkordisch mit einander zu verbinden, so lange eine ungleich schwebende Temperatur den Ton jeder Taste für den Augenblick unabänderlich bestimmte. Veränderungen in der Stimmung des einzelnen Tons, um nach dem bekannten Vorgange Schlichs eine ‚fremd- und süßlautende‘ Harmonie zu gewinnen, sind wohl versucht, und ist mit ihrer Zunahme eine gewisse Ausgleichung herbeigeführt worden (wie denn in der That mit dem herannahenden Schlusse des 17. Jahrhunderts das harmonisch Befremdliche in den Orgel-Tonstücken allgemach sich verliert, und wir uns darin heimischer fühlen): aber erst im Jahre 1722 ermöglicht eine allgemein angenommene gleichschwebende Temperatur der Tasteninstrumente die Abfassung eines ‚wohltemperierten Klaviers‘.“ (A. G. Ritter.)

Die italienischen Orgelkomponisten in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts waren nicht von solcher Bedeutung für die Entwicklung des Orgelspiels, wie ihre Vorgänger. Aus einer Sammlung: „Sonate da Organo di varii autore“, welche von Aresti um 1700 herausgegeben wurde, zeichnen sich besonders die Kompositionen von Gio. Battista Bassani, G. C. Aresti und Monari teils durch Schönheit der Melodie und Harmonie, teils durch eine ernste Haltung aus.

(Fortsetzung folgt.)

Herbart-Ziller und sein Ende.¹⁾

Der Naturalismus auf pädagogischem Gebiete ist jedenfalls nichts Erwünschtes. Es ist von großer Wichtigkeit, daß dem Schüler nicht ungeordnete, unverarbeitete Stoffmassen übergeben werden. Es gilt, ihm gut ausgewählte, methodisch zugerichtete geistige Nahrung zu übermitteln, wenn anders seine innere Triebkraft gesund und leistungsfähig bleiben soll. Methodisch-didaktische Schulung ist für den Lehrer unerlässlich. Man hat dies in neuerer und neuester Zeit immer mehr erkannt und giebt sich allseits reblliche Mühe, die Lehrer niederer und höherer Schulen in die Ge-

1) Einem älteren Jahrgange des Brand. Schulblattes entnommen.

heimnisse der geistbildenden Methode und in deren wissenschaftliche Grundlagen einzuführen. Davon zeugt auch die pädagogische Presse. Wir sind es seit Jahren gewohnt, in pädagogischen Zeitschriften einem immer reichlicher fließenden Strome von Aufsätzen über die sogenannte „Herbart-Zillersche Unterrichtsmethode“, über „Zillersche Formalstufen“ und über alles, was damit zusammenhängt, zu begegnen. Daneben fehlt es nicht an Broschüren und Büchern, welche des Weiteren ausführen, wie auf Grund dieser „wissenschaftlichen Pädagogik“ das Geschäft des Lehrens und die Aushändigung der Unterrichtsstoffe im Einzelnen sich zu vollziehen habe, wenn der Schulzweck, die Bildung und Erziehung der Kinder, sicher erreicht werden solle.

Diese Nüchrigkeit auf dem pädagogischen Felde hat gewiß ihr Erfreuliches; redliche, gründliche Arbeit schafft überall Segen. Es ist auch dem schlichten Volkslehrer heilsam, wenn er fortlaufend Kenntnis nimmt von den Ergebnissen „wissenschaftlicher Forschung“ auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfsdisciplinen; solche geistige Nahrung bewahrt vor Verkümmertum und Handwerksmäßigkeit. Aber es läßt sich nicht leugnen, daß die mit Recht geachteten Namen Herbart und Ziller mehr und mehr zu einem Schibboleth werden für unerwünschte Parteibestrebungen auf pädagogischem Gebiete. Eine Reihe von pädagogischen Wortführern ist — wie uns scheint — auf dem besten Wege, an sich richtige und wichtige Unterrichtsgrundsätze geistlos zu überspannen und dabei über einfache Dinge, unter Anwendung einer neuen, der Mehrzahl der Lehrer ziemlich fremd und seltsam klingenden Terminologie, möglichst gelehrt und umständlich zu reden und durch dies alles sich und ihre Leser von der Einfalt und Einfachheit zu entfernen, die doch, wie überall, so auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts, ein Siegel der Wahrheit ist. Man sehe sich einzelne Schulblätter an, man begeben sich in einzelne Lehrer-Konferenzkreise, und man wird finden, daß es schier so weit gekommen, daß von nichts anderem mehr die Rede ist, als von: Ziel, Formalstufen, Apperception, Association, Darbietung, Vertiefung etc., so daß man ausrufen möchte: „Herbart-Ziller und kein Ende!“ —

Wie eine Art Erlösung und Erfrischung empfindet man es, wenn man aus dem Banne derartiger Lektüre heraustritt in das reiche, mannigfaltige Leben mit seinen Realitäten. Daß alle Theorie grau sei, auch die Theorie doktrinäer Pädagogen, und grün allein des Lebens goldener Baum, das spürt man in wohlthuender Weise bei allem, was aus der Lebenserfahrung unmittelbar herausgeflossen ist; das lehren, davon zeugen auch diejenigen Bücher, welche nicht am Studiertische entstanden sind, sondern der „Praxis“ ihre Entstehung verdanken.

Zu den lesenswerten Büchern dieser Art gehört das pädagogische Testament von Dr. Oskar Jäger: „Aus der Praxis.“ Wie steht dieser erfahrene Schulmann zu den erwähnten neuesten Strömungen auf dem pädagogischen Felde? Er schreibt darüber die treffenden, beherzigenswerten Worte: „Wer

etliche Jahrzehnte an einigen kleinen und einer großen Schule thätig gewesen ist und vielfache Gelegenheit gehabt hat, die Wirklichkeit der Dinge — der Schuleinrichtungen, der Eltern, der Lehrer, der Schüler — mit den erhörten Phrasen, den übertriebenen Forderungen, dem endlosen Projekteschmieden auf Versammlungen und Konferenzen und in unserer pädagogischen Literatur zu vergleichen: dem drängt sich die Frage auf, ob es nicht an der Zeit wäre, diesem Hezen und Drängen einen gewissen Schatz von „Thorheit“ gegenüberzustellen, in welchem, entgegen der pädagogischen Überweisheit, einem gewissen Naturalismus das Wort geredet und unsern angehenden Lehrern, welche in der That Gefahr laufen, vorlauter Wald die Bäume nicht mehr zu sehen, gesagt wird, daß die Hauptsache auch bei unserm Beruf viel redlicher Wille, ernster Fleiß und einiger gesunde Menschenverstand ist: Eigenschaften also, die auch für Menschen unseres mittleren Schlages erschwingbar sind.“

Es ist gewiß wichtig, daran festzuhalten, daß das Unterrichten eine auf wissenschaftlicher Basis ruhende „Kunst“ ist, und daß das Studium der Methodik und Didaktik als etwas für den Lehrer Unentbehrliches bezeichnet werden muß. Aber die formelle Seite des Unterrichts ist nicht das Einzige, nicht einmal das Wichtigste, wovon der Erfolg der Unterweisung abhängt. Noch immer darf des alten Cato Wort „Rem tene; verba sequentur!“¹⁾ als beherzigenswerte Weisheit bezeichnet werden. In diesem Sinne sagt Dr. Jäger: „Der Lehrer studiere fleißig die Substanz der Sache; — er studiere Geschichte, nicht Methodik des Geschichtsunterrichts, die man doch nur versteht, wenn man die Sache kennt. Später mag er dann lesen, wie die großen Pädagogarchen gemeint haben, daß man's hätte machen sollen.“ — Und weiter (Seite 12): „Die richtige Methode für deine Fragen werden dir, wenn du nämlich deine Augen offen hältst, deine Knaben geben. Diese Methode — die Methode der Natur — verbauen uns die großen Schriftgelehrten und Pharisäer, die jetzt auf Moses Stühle sitzen; die Fenster an ihrem Rathause haben sie vergessen, wie dort in Schilda, und wollen nun das Himmelslicht in einer Raufesalle fangen.“

Wohl gemerkt: „Die richtige Methode werden dir deine Knaben geben.“ Es scheint uns einer der verhängnisvollsten Irrtümer zu sein, von der kunstgerechten Darbietung des Unterrichtsstoffes und von seiner Verarbeitung nach den gegebenen Vorschriften alles Heil der Schule zu erwarten. Es giebt eine Menge wichtiger Obliegenheiten des Lehrers, die mindestens ebenso wichtig sind für den Erfolg der Unterweisung, als die Zurichtung und Übermittlung des Lehrstoffs. Das Subjekt der Unterweisung, der Schüler, ist nicht weniger wichtig, als das Lehrobjekt. Aber hat man nicht beim Lesen der meisten methodischen Anweisungen, hat man nicht insonderheit bei der Mehrzahl der gedruckten Musterlektionen den Eindruck, als komme

1) Halte die Sache fest, die Worte werden folgen.

es dem Verfasser lediglich auf das Unterrichtsobjekt, den Lehrstoff an? — Und doch, wie wesentlich ist neben demselben eine Reihe anderer, oft recht wenig beachteter Dinge, die allesamt das Eigentümliche haben, daß sie in sehr bestimmter Beziehung stehen zu der großen Tugend, welche man „Treue im Kleinen“ nennt. Ich möchte hierzu noch ein Wort von Dr. Jäger anführen, dessen Wahrheit viel zu wenig beherzigt wird.

„Wenn der Lehrer, jung oder alt, seine Lehrerpflicht ernst nimmt, — sich ehrlich vorbereitet, gewissenhaft korrigiert und die so korrigierten Hefte pünktlich auf den Tag zurückgibt; — pünktlich mit dem Glockenzeichen sich anschickt, seines Amtes zu walten, und in seinem Thun und seiner Haltung ohne Ostentation den Beweis liefert, daß ihm sein Amt die Hauptsache ist, so weiß ich nicht, was er noch viel Extra-Erziehlisches thun soll.“¹⁾ —

Die Beschäftigung mit der dermaligen „wissenschaftlichen Pädagogik“, welche in pädagogischen Schriften und Zeitblättern den Lehrern ohne Unterschied und ohne Einschränkung angelegentlich empfohlen wird, erfordert Vorkenntnisse, über die nicht jeder Lehrer verfügt. Wir können es nicht für heilsam und ersprießlich halten, wenn junge Lehrer, nachdem sie eben erst „aus der Esse gekommen“, sich — nicht ohne Geräusch — ins Lager der Vertreter der „Herbart-Zillerschen Schule“ begeben, um sich an den Kärnerdiensten zu beteiligen, die überall geleistet werden, wo große oder kleinere Könige bauen. Mit anerkennenswertem Fleiße machen sich viele dieser jungen Leute an Herbart und Loze, Schleiermacher und Rosenkranz und suchen in ihrer Weise mit diesen und andern schwergerüsteten Männern der Wissenschaft fertig zu werden. Mit welchem Erfolge, läßt sich leicht ermessen. Es stellt sich in solchen Fällen so leicht eine Herrschaft der Worte ein, mit denen sich trefflich streiten läßt, und zu denen doch die Begriffe so oft fehlen. Was ist beispielsweise damit gewonnen, wenn etwa, der Vorschrift und dem Schema gemäß, beim Beginn einer naturkundlichen Lektion in aller Förmlichkeit zunächst „das Ziel“ mit den Worten festgestellt wird: „Wir wollen das Schneeglöckchen kennen lernen!“ — Warum mit so hohen Worten, wie *Apperception*, *Association* u. fortwährend fechten, wo es sich handelt um Auseinandersetzungen in Bezug auf die einfache vollstümliche Darbietung eines schlichten Unterrichtsstoffes und um die einfältige Weckung des kindlichen Verständnisses! — „Es trägt Verstand und schlichter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor.“

Zweierlei Bedenken sind es insbesondere, welche der „Zillerschen Schule“ gegenüber immer wieder zu betonen sind. Zum ersten: Es ist ein alter, bewährter Erfahrungssatz: Kenntnisse und Fertigkeiten können nicht mitgeteilt, sie müssen erworben werden, und zwar durch fleißige, treue Arbeit. Sonach hat der Unterricht vor allem die Aufgabe zu erfüllen, das Interesse des Schülers für den Unterrichtsgegenstand zu wecken und ihn zu

1) S. 34 a. a. D.

befähigen, sich durch eigenes Arbeiten mit demselben vertraut zu machen. Auch von dem geistigen Gute gilt es voll und ganz: „Erwirb es, um es zu besitzen!“ Bei der modernen regelrechten Darbietung des Unterrichtsstoffes, bei der breiten, kunstvollen Verarbeitung desselben durch alle Formalstufen hindurch wird oft viel zu wenig Gewicht auf die selbständige Arbeit des Schülers gelegt, während von der Unterrichtsarbeit des Lehrers und von seiner Lehrkunst des Guten zu viel erwartet wird. Es darf daran erinnert werden, daß die Freude des Schülers bei der Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten um so höher sich steigert, je mehr er veranlaßt wird, durch eigenes mühsames und angestregtes Arbeiten, ohne wesentliche Hilfe des Lehrers, zum Ziele zu gelangen. Was man recht besitzen soll, muß durch selbsteigenes Thun erworben werden. Und hierzu kommt noch ein Zweites. Es hängt doch von dem Unterrichtsstoffe ab, ob bei der unterrichtlichen Behandlung und Übermittlung desselben eine breite oder weniger breite Verarbeitung geboten ist. Was den Kindern von selbst verständlich ist, das wird man doch nicht durch alle Formalstufen hindurch führen wollen. Junge, unerfahrene Lehrer lassen sich aber erfahrungsmäßig durch das Gewichtlegen der pädagogischen Litteratur auf die formelle Seite des Unterrichts so leicht verleiten, methodische Künste auch da anzuwenden, wo dieselben besser wegblieben, wo es nur weniger Worte bedurft hätte, um die Kinder in den Stand zu setzen, durch eigenes Nachdenken in das Verständnis des Unterrichtsstoffes einzudringen.

Viel wichtiger als die kunstreiche Darreichung des Unterrichtsstoffes durch den Lehrer ist die angestregte, fleißige Arbeit der Kinder. „Regel ist“, so läßt sich das Regulativ vom 3. Oktober 1854 über diesen wichtigen Punkt aus, „daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird, zu deren Übung sein Verständnis und seine Kraft angeleitet ist, und daß kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Übung und selbständigen Darstellung kommt.“ —

Demnächst aber hängt die Erreichung des Unterrichts- und Schulzweckes von einer Reihe wichtiger Bedingungen ab, ohne deren Erfüllung auch der größte Methodiker nichts auszurichten vermag. Als solche — allerdings recht eigentlich in die Methodik fallende — Bedingungen sind die folgenden acht zu nennen: ¹⁾ 1. das Zueinandergreifen aller oder doch der meisten Unterrichtsgegenstände; 2. ein sicher fortschreitender Lehrgang; 3. sich an diesen genau anschließende Lehr- und Lernmittel; 4. Beschränkung des Lehrens, Ausdehnung des selbständigen Einübens und Anwendens des Erlernten seitens der Kinder; 5. geordnete gegenseitige Hilfsleistung der Kinder; 6. gute Disziplinierung der Kinder für den Massenunterricht und die Massenarbeit; 7. Herbeiführung guter, leitender Gewöhnungen in betreff

1) Vgl. Goltzsch, Lehrplan für Dorfschulen. 5. Aufl. S. 37.

des Erlernens und Übens des Erlernten; 8. tägliche Benutzung der schulfreien Zeit für Schulzwecke.

Eine höchst lesenswerte Darlegung der Bedeutung dieser acht Punkte für die gesamte Schularbeit giebt Goltzsch in seinem „Lehrplan für Dorfschulen“. 5. Aufl. S. 38—49. Jedenfalls wäre es erfreulich, wenn auch die „Herbart-Zillersche Schule“ es nicht verschmähen möchte, von dieser „vulgären“ pädagogischen Weisheit Notiz zu nehmen. — In Bezug auf die pädagogische Litteratur aber, insbesondere in Bezug auf die periodisch erscheinenden Schulblätter möchten wir die bescheidene Bitte aussprechen: „Nehmt bei der Darbietung eurer Gaben freundlich Rücksicht auch auf die von Dr. Jäger als „Menschen mittleren Schlages“ bezeichneten Schulmänner, — Menschen, die noch nicht so tief in den Strom Herbart-Zillerscher Pädagogik eingetaucht sind, daß sie nicht hin und wieder Verlangen spürten, es möchte neben den Verfassern der zahllosen Abhandlungen über wissenschaftliche Pädagogik auf philosophischer Grundlage hin und wieder auch jemand sich finden, der schlecht und recht dem angehenden Lehrer eine wirklich gute Dorfschule beschreibt, wie sie lebt und lebt, und wie alles in ihr hergeht, wie in ihr gebetet, gearbeitet, regiert und gehorcht, gelehrt und gelernt wird. Freilich, solche Sachen lassen sich, wie Goltzsch treffend sagt, nicht zu Markte tragen und feilbieten, gleichwie lüdenlose Lehrgänge, Musterkatechisationen und Produkte des bloßen Gedankens; aber Versuche dieser Art in der pädagogischen Litteratur werden immer dankbare Leser finden. — Leben ist das Endziel, dem unsere Kraft geweiht ist. Wenn aber das Leben mehr und mehr der pädagogischen Doktrin den Platz räumt; wenn man jüngeren und auch älteren Lehrern zumutet, täglich in den Strom Zillerscher Formalstufen und dergleichen einzutauchen: dann ist wohl der Stoßseufzer nicht ganz unberechtigt:

„Herbart-Ziller und kein Ende!“

Schulen in Japan.

Es ist ein merkwürdiges Land, das große Inselreich in Ostasien, bestehend aus vier großen und fast 4000 kleinen Inseln, nicht ganz so groß an Flächenraum wie Großbritannien, dagegen um eine Million Einwohner mehr bevölkert als dieses: Japan, von seinen Bewohnern mit Vorliebe nach der größten seiner Inseln „Nipon“ genannt, von seinen Dichtern als das Land der aufgehenden Sonne gepriesen. Das ist es seit noch nicht drei Jahrzehnten in der That geworden, auch im Sinne von Jes. 60, 1. 2. Freilich wird man in so kurzer Zeit eine Christianisierung Japans noch nicht erwarten können. Das wäre gegen die Erfahrungen in der Geschichte des Reiches Gottes. Die Mission steht noch in den Anfängen; aber das

Bedeutsame ist hier doch, daß sich verhältnismäßig in kleinem Zeitraum schon eine große Anzahl einheimischer Prediger und Lehrer für die Arbeit in ihrer Heimat gefunden hat, und daß eine christliche Landeskirche unter dem Namen: „Vereinigte Kirche in Japan“ in Bildung begriffen ist.

Aber welch ein Umschwung auf allen andern Gebieten des öffentlichen und häuslichen Lebens! Noch bis in die Mitte dieses Jahrhunderts lag Japan in dem Bann des Heidentums, streng abgeschlossen gegen alle Einflüsse des christlichen Auslandes, dem nur einige Häfen, grade nur für den Handelsverkehr auf den Schiffen offen standen! — und heute hält die europäische Kultur, eingeführt und unterstützt durch eine einsichtige, thatkräftige Regierung, ungehindert in allen Teilen des Landes ihren Einzug, und jährlich gehen Hunderte von lernbegierigen jungen Japanern aus den besten Ständen, zumeist auf Staatskosten, in die Weltstädte Europas, um bereichert mit abendländischer Bildung heimzukehren und das in der Fremde Erworbene in der Heimat zu verwerten. Hier hat in 25 Jahren eine Reformation (oder Revolution im besten Sinne) stattgefunden, wie die Weltgeschichte keine ähnliche aufzuweisen hat. Mit dem Wechsel des obersten Regimentes, an dessen Spitze der Mikado — früher ein Schattenkaiser — getreten ist, hat das Volk eine Staatseinrichtung erhalten, welche der der Völker der Christenheit so viel als möglich nachgebildet ist. Ein verantwortliches Ministerium leitet die Staatsgeschäfte und ein aus allgemeinen Wahlen hervorgegangenes konstitutionelles Parlament soll der Regierung zur Seite treten. Auch sonst hat sich Japan in der Kürze alles zu eigen gemacht, was ihm in der europäischen Kultur brauchbar erschien: Militärwesen, Eisenbahn, Dampfschiffahrt, Post, Telegraphie, Druckereien, Zeitungen, Fabriken und dergleichen. Da durften natürlich auch die Bildungsanstalten für das heranwachsende Geschlecht, die Schulen, nicht fehlen. Niedere und höhere Schulen für allgemeine Volksbildung, Fachschulen für Ackerbau, Gewerbe, Industrie, selbst Kindergärten sind in großer Zahl gegründet worden. Schon im Jahre 1878 besuchten mehr als zwei Millionen Schüler, heute, wo die allgemeine Schulpflicht eingeführt worden ist, über fünf Millionen die öffentlichen Volksschulen. Es dürfte von Interesse sein, einen Blick in das Schulwesen Japans zu thun, um so mehr, als man sich mit Vorliebe das preussische Volksschulwesen zum Muster genommen hat. Leider ist mir eine Darstellung desselben aus der Feder eines Fachmannes noch nicht zu Gesicht gekommen. Dagegen hat uns eine kühne Reisende, eine englische Dame (Isabella Birth: Unbetretene Reisepfade in Japan) eine anschauliche Schilderung einer Dorfschule im Innern des Landes aus dem Jahre 1878 gegeben. Sie schreibt:

„Das Dorf Trimichi (in der Nähe von Nikko), welches mir das Dorfleben in Japan im Kleinen veranschaulicht, besteht aus etwa 300 Häusern längs drei Straßen. In der Mitte jeder derselben fließt ein schneller Bach in einer steinernen Rinne abwärts, und dies gewährt den Kindern, nament-

lich den Knaben, unendliches Vergnügen, insofern sie allerlei sinnreiche Spielwerke, die durch Wasser in Bewegung gesetzt werden, erfinden. Um sieben Uhr morgens aber ertönt der Trommelschlag, der die Kinder in die Schule ruft. Die Schulhäuser stehen den englischen nicht nach; sie erscheinen mir sogar schon zu sehr europäisch, und die Kinder sitzen unbequem auf hohen Bänken vor dem Pulte, während sie früher nach japanischer Weise niedergekauert saßen. Das Schulgerät ist sehr gut, und an den Wänden hängen gute Landkarten. Der Lehrer, ein Mann von etwa 25 Jahren, bediente sich der Tafel und richtete seine Fragen sehr schnell an die Schüler. Wer die beste Antwort gab, wurde der Erste in der Klasse, wie bei uns. Gehorsam ist in Japan die Grundlage der gesellschaftlichen Ordnung, und da die Kinder zu Hause gewöhnt werden, unbedingt zu gehorchen, so hat der Lehrer keine Mühe, um Stille, Aufmerksamkeit und Gelehrigkeit zu erlangen. Es lag fast ein peinlicher Ernst auf den altklugen Gesichtern ausgeprägt, die sich über die Schulbücher bückten; ebenso auffallend war es, daß die Kinder sich durch den Eintritt eines Fremden durchaus nicht stören ließen. Die jüngeren Schüler erhielten vorzugsweise Anschauungsunterricht, und die älteren übten sich, geographische und geschichtliche Bücher laut zu lesen. Dies geschah aber in einem hohen und sehr unangenehmen Tone, sowohl beim chinesischen, wie beim japanischen Text. Es wurden auch Rechnen und die Anfangsgründe der Naturkunde gelehrt. Die Kinder sagten einen Vers auf, der vielleicht eine Anwendung von Sprachregeln enthielt. Man hat ihn mir folgendermaßen übersetzt:

Farbe und Duft vergehen, —

Was könnte in dieser Welt bestehen? —

Das Heute sinkt in den Abgrund des Nichts;

Es ist nur ein schwindend Traumbild, das wenig in Verwirrung setzt.

Es ist dies der Widerhall von dem Ausdruck des Überdresses des sinnlichen Menschen: Alles ist eitel! und zeugt von der eigentümlichen orientalischen Lebensverachtung; aber für Kinder ist es ein schrecklicher Gedanke. Die chinesischen Klassiker, welche früher die Grundlage der japanischen Erziehung bildeten, werden jetzt nur als Mittel benutzt, die chinesischen Schriftzeichen zu erlernen, von denen die Kinder aber nur eine mittelmäßige Kenntnis erlangen, und womit ihnen zugleich eine größtenteils nutzlose Anstrengung zugemutet wird.

Die Strafen für schlechtes Betragen bestanden gewöhnlich in einigen Rutenstreichen gegen das Vorbeitel des Beines, oder darin, daß der Zeigefinger mit dem heißen Moxakraut berührt wurde, — ein Strafmittel, welches auch im Hause vielfach zur Anwendung kommt; der Lehrer sagte mir jedoch, das Nachbleiben im Schulhause wäre jetzt die einzig übliche Strafe; gegen Strafarbeiten äußerte er sich entschieden mißbilligend. Um 12 Uhr verließen die Kinder in geordneter Weise die Klassenzimmer, Knaben

und Mädchen in gesonderten Abteilungen, und gingen dann ruhig auseinander.

Der Lehrer in Trimichi wird von der Regierung angestellt; sein Gehalt hängt jedoch von der Höhe des Schulgeldes und von freiwilligen Spenden ab. Das Schulgeld beträgt für den Monat einen Halbpenny bis drei Halspence, je nach den Mitteln der Eltern; dabei ist das Geld für Tinte, Papier, Schiefertafeln und Bücher nicht eingerechnet. Der Lehrer sagte mir, es gebe 13 Klassen von Lehrern; er gehörte zur achten und erhielt 1 Pfund Sterling monatlich. Übrigens hat der Schulunterricht auch die den Frauen offenstehenden Beschäftigungen vermehrt, und es waren (1878) schon 800 im Lehramt thätig."

Soweit die auf guter Beobachtung ruhenden Mittheilungen der Engländerin. Eine Vergleichung der japanischen mit unsern Durchschnittsdorfschulen dürfte in vieler Beziehung nicht zu Ungunsten jener ausfallen. Wohlthuend berührt überhaupt in Japan das vom Geist des Gehorsams und der Ehrfurcht der Kinder gegen die Eltern durchwehte Familienleben, das also auch auf die Disziplin und die Erfolge in der Schule einwirkt. Dabei ist es bemerkenswert, wie sich Japan auch auf diesem Gebiet die Errungenschaften unsers heutigen Volksschulwesens zu Nutzen gemacht hat. Für die Ausbildung der Lehrer auf Seminarien sorgt der Staat.

(Schluß folgt.)

Arithmetische Aufgaben.

I. S. hat \$6075 am 20. August zu bezahlen. Statt dessen trägt er einen gewissen Teil der Schuld am 10. Mai und den Rest am 25. September desselben Jahres ab. Wieviel betrug die jedesmalige Abzahlung? (1 Monat = 30 Tage.)

II. Ein rechtwinklig gleichschenkliges Dreieck mit 12 Fuß langer Hypotenuse soll in ein gleichseitiges von gleichem Inhalt verwandelt werden. Wie lang wird die Seite desselben werden?

III. K. hat ein Kapital zu $4\frac{3}{4}\%$ verliehen, die Summe der einfachen Zinsen ist nach 11 Jahren 8 Monaten bis auf \$347.75 dem Kapital gleich. Wie groß ist das Kapital?

IV. Eight horses being left for seven weeks to graze in a field of 400 sq. rods, consumed not only the grass which was originally in the field, but also that which grew during the 7 weeks. Under the same circumstances 9 horses could have been maintained 8 weeks in a field of 500 sq. rds. How many horses would a field of 600 sq. rds. maintain for 12 weeks?

(Loomis.)

V. Two travellers start from the same place, the first going 3 miles the 1st day, 6 the 2d day, 9 the 3d, and so on. After 5 days the second traveller starts and follows the same road, going 36 miles a day. In how many days after starting of the 1st traveller will the 2d overtake him? (Loomis.)

VI. There are 3 numbers such that if we multiply the sum of each two by the 3d, we obtain the series of products 810,680, and 572. Required the numbers. (Loomis.)

VII. $y\sqrt{x} + \sqrt{y} = 21 \dots I.$
 $y + xy^2 = 333 \dots II.$ (Robinson.)

Wieviel blinde Kinder

unter 16 Jahren mag es wohl in den lutherischen Gemeinden unseres Synodalverbandes geben? und was geschieht für deren christliche und sonstige Erziehung und Unterweisung?

Diese Fragen möchte der Unterzeichnete den Brüdern im Pfarr- und Schulamt, welchen solche Kinder bekannt sind, mit der herzlichsten Bitte vorlegen, ihm bis zum 30. Mai dieses Jahres Antwort und Auskunft zuzusenden.

C. A. W. Krauß.

Der Hauptgottesdienst der ev.-luth. Kirche,

zur

Erhaltung des liturgischen Erbtheils und zur Beförderung
des liturgischen Studiums in der amerikanisch-lutherischen
Kirche erläutert und mit altkirchlichen Singweisen versehen

von

Friedrich Vochner.

Dieses Werk wurde im 34. Jahrgang der „Lehre und Wehre“, S. 355, angekündigt und zur Subscription auf dasselbe eingeladen. Auf die selbst gegebene günstige Besprechung beziehen wir uns zurück und setzen nur das Urtheil, das der sel. Dr. Walther über das Werk abgab, hierher. Derselbe schrieb an den Verfasser: „Nachdem ich den ersten Theil Deines Werkes ‚Der Hauptgottesdienst‘ Wort für Wort durchgelesen habe, sowie vom zweiten Theil den Abschnitt ‚Predigt und die angeschlossenen Acta‘, während ich das Uebrige nur perlustriren konnte, so kann ich nur so viel sagen: Das Werk hat nur einen Fehler, nämlich, daß es noch nicht gedruckt und in den Händen aller lutherischen Prediger und Schullehrer ist. Es ist der köstliche Schlußstein zum Wiederaufbau der wahren lutherischen Kirche in America. Gott segne Dich dafür. Ich sehe mit Verlangen dem Druck Deines herrlichen echt lutherischen, instructiven Werkes entgegen.“

Es sind seitdem eine ganze Anzahl Subscriptionen eingelaufen, doch noch nicht genügend, um an den Druck des Werkes, der mit ganz bedeutenden Unkosten verknüpft ist, zu gehen. Es wäre aber sehr zu bedauern, wenn der Druck des Werkes, dessen Inhalt für jeden Prediger und Lehrer so wichtig und lehrreich ist (vgl. die ausführliche Inhaltsangabe in der genannten Besprechung), unterbleiben müßte. Der unterzeichnete Verlag erlaubt sich daher nochmals, zu baldiger Subscription einzuladen. Der Preis des Werkes würde höchstens \$2.50 betragen. Bestellungen erbittet sich direct

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE,

St. Louis, Mo.